

Das Zerreden von Auschwitz in der Schule: tiefenhermeneutische Rekonstruktion einer Schulstunde und eines narrativen Interviews mit einer 68er Lehrerin

König, Hans-Dieter

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

König, H.-D. (2001). Das Zerreden von Auschwitz in der Schule: tiefenhermeneutische Rekonstruktion einer Schulstunde und eines narrativen Interviews mit einer 68er Lehrerin. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2(2), 289-317. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-280046>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Hans-Dieter König

Das Zerreden von Auschwitz in der Schule. Tiefenhermeneutische Rekonstruktion einer Schulstunde und eines narrativen Interviews mit einer 68er Lehrerin¹

Zusammenfassung

Die psychoanalytische Fallrekonstruktion aus einem Frankfurter Forschungsprojekt zur Schul- und Unterrichtsforschung zeigt exemplarisch, wie sich mit Hilfe der Tiefenhermeneutik hinter den manifesten Intentionen der Akteure verborgene latente Sinnzusammenhänge aufdecken lassen: Obwohl eine Lehrerin in einer Schulstunde über die kollektive Abwehr der Shoa durch die Deutschen im Jahre 1945 aufklären will, verkehrt sich ihre Absicht ins Gegenteil. Die Folge ist, dass sich in diesem politischen Unterricht die kollektive Abwehr der Shoa wie unter dem Druck eines Wiederholungszwangs auf neue Weise reproduziert. Ein emotionales Sich-Einlassen auf das Thema wird nämlich dadurch verhindert, dass es zerredet wird. Das bruchstückhafte narrative Interview zeigt, dass sich die intellektualisierende Abwehr der Lehrerin auf unbewältigte Probleme der eigenen Biographie zurückführen lässt, aufgrund derer sie trotz ihres 68er Selbstverständnisses einem deutschen Nationalismus gegenüber ambivalent gegenübersteht. Die Fallrekonstruktion offenbart, wie nicht zuletzt Professionalisierungsdefizite in der Lehrerausbildung dazu führen, dass die unbewältigte Erfahrung des Holocaust unbewusst an nachfolgende Generationen weitergegeben werden, obwohl die Lehrkräfte sich darum bemühen, über Auschwitz aufzuklären.

Abstract

The following psychoanalytical case reconstruction which was carried out in a research project on school and teaching at the university of Frankfurt/Main shows how depth hermeneutics can be a resource for uncovering latent contexts of meaning „behind“ manifest intentions of actors: Even though a teacher wants to enlighten her students on the collective defence of the Germans against the topic of the holocaust in 1945, just the opposite happens. This results in a new kind of reproduction of the collective defence against the holocaust in this school lesson (like under the pressure of repetition). Talking „round“ the holocaust prevents the participants from emotional engaging in this topic. The fragmentary narrative interview shows that the „intellectualizing“ defence of the teacher can be traced back to problems in her own biography which she hasn't been able to cope with. These problems are the reason for her ambivalence towards German nationalism (despite her self-conception as a member of the „generation of 1968“). The case reconstruction reveals how deficiencies of professionalization in teachers training are a condition for unconsciously passing on problematic ways of dealing with the holocaust to the next generation (problematic in the sense of not coming to terms with the past). This happens despite the attempts of teachers to openly inform about Auschwitz.

Einleitung

Nach Auffassung von Adorno (1967) sollte „aller politischer Unterricht [...] zentriert sein darin, daß Auschwitz nicht sich wiederhole“ (S. 101). Die „Möglichkeit der Wiederholung“ bestehe nämlich fort, solange „das Ungeheuerliche [...] nicht in die Menschen eingedrungen“ sei (ebd., S. 85). Zwar ist die nationalsozialistische Verfolgung und Vernichtung der europäischen Juden längst zum festen Bestandteil des politischen Unterrichts geworden, jedoch ist Adornos vor über dreißig Jahren geschriebener Aufsatz nach wie vor aktuell. Wie Heyl (1996) ausführt, wird in der Schule über die Shoah² zwar ausgiebig unterrichtet, in den Familien wird dieses Thema freilich nach wie vor in hohem Maße tabuiert (vgl. ebd., S. 62, 81). Wer über die Judenvernichtung unterrichtet, habe daher mit heftigen Emotionen zu rechnen, die ein Sich-Einlassen auf das Thema erschweren. Denn die Auseinandersetzung mit der Shoah wecke unter nichtjüdischen Deutschen Widerstände, weil sie „mit Angst und Scham“ so behaftet sei, wie es „Fragen nach Schuld und Verantwortung“ aufwerfe, „nach Täter-, Mittäter- und Komplizenschaft unserer Eltern und Großeltern – Menschen, denen wir eng verbunden sind, ob wir es wollen oder nicht“ (ebd., S. 68).

Um das Problem empirisch zu untersuchen, wie Lehrer und Lehrerinnen heutzutage über Judenverfolgung und Judenvernichtung im Dritten Reich unterrichten, habe ich im SS' 97 und im WS'97/98 an der J. W. Goethe-Universität ein zweisemestriges Empiriepraktikum zur hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung (vgl. Combe Helsper 1994) durchgeführt, im Rahmen dessen SoziologiestudentInnen exemplarisches Datenmaterial erhoben und ausgewertet haben. Anhand einer Fallrekonstruktion soll beispielhaft gezeigt werden, wie im Rahmen dieses Forschungsprojektes Daten durch eine Triangulation von Methoden erhoben und mit Hilfe einer psychoanalytischen Methode ausgewertet wurden. Es soll zunächst die bei der Datenerhebung praktizierte Vorgehensweise und anschließend die psychoanalytische Methode der Datenauswertung beschrieben werden (Abschnitt 1); sodann folgt eine psychoanalytische Rekonstruktion der Schulstunde (Abschnitt 2), eine Interpretation, die durch eine kurze Zusammenfassung der Einschätzungen ergänzt wird, welche die SchülerInnen in der Gruppendiskussion äußerten (Abschnitt 3); anschließend wird durch eine psychoanalytische Rekonstruktion eines narrativen Interviews die doppelbödiges Lebensgeschichte der Lehrerin zugänglich (Abschnitt 4); und im Zuge einer theoretischen Reflexion wird am Ende zu zeigen versucht, wie die beim Unterrichten über die Shoah auftretenden Probleme mit lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Lehrerin verknüpft sind, die sie nur unzureichend bewältigt hat. Die blinden Flecken der eigenen Biographie würden das Unterrichten freilich nicht derart beeinträchtigen, würde die Lehrerin über größere soziale und hermeneutische Kompetenzen verfügen, sich auf die Schüler emotional einzulassen, den Unterricht über die Beiträge der Schüler mündlich zu entfalten und die im Interagieren mit den Schülern auftretenden Konflikte selbstreflexiv zu bearbeiten (Abschnitt 5).

1. Zur Vorgehensweise während des Empiriepraktikums und zur Methode und Methodologie der Tiefenhermeneutik

Im Sommersemester 1997 haben sich achtzehn StudentInnen im Rahmen eines Empiriepraktikums noch einmal mit den Methoden einer psychoanalytisch-sozialwissenschaftlichen Erhebung und Auswertung von Daten vertraut gemacht, bevor sie sich zu drei Arbeitsgruppen von sechs Personen zusammenfanden, die sich in eigener Regie eine Schule aussuchten und in den Semesterferien einen Kontakt mit dem Lehrer herstellten, um Folgendes zu erreichen: Im Erstkontakt sollten sich dem Lehrer alle Teilnehmer der Arbeitsgruppe vorstellen und ihm das geplante Projekt erläutern, um ihn dafür einzunehmen: Um herauszufinden, wie Lehrer heutzutage über die nationalsozialistische Verfolgung und Vernichtung der europäischen Juden konkret unterrichten, würden zwei Studenten der Arbeitsgruppe gern an einem ersten Termin eine Schulstunde über dieses Thema aufnehmen. Um zu untersuchen, wie die Schüler den Unterricht erleben, würden zwei weitere Studenten gern eine Gruppendiskussion mit interessierten Schülern durchführen. Und ein biographisches Interview mit dem Lehrer würden die Studenten gern an einem zweiten Termin an einem außerhalb der Schule gelegenen Ort durchführen, um zu verstehen, wie sich sein persönliches Verhältnis zu dem Thema aufgrund eigener lebensgeschichtlicher Erfahrungen entwickelt und wie er den Stoff aufgrund seiner beruflichen Kompetenz begriffen und aufbereitet hat. Das derart erhobene Datenmaterial werde von den Studenten verschriftet und anonymisiert, bevor es im Wintersemester 1997/98 unter der Leitung des Hochschullehrers ausgewertet würde. Man verspreche sich von dem Projekt einen Beitrag zur Beantwortung der Frage, wie Lehrer Jugendlichen das schwierige Thema der Shoah im Unterricht vermitteln, wie sie die Heranwachsenden mit ihrem Unterrichtsangebot erreichen, wie Lehrer und Schüler sich über das Thema verständigen und es emotional verarbeiten.

Es wurde im Seminar mit den Studenten antizipiert, daß ein Lehrer, der in der Schule von sechs Studenten aufgesucht wird, die arbeitsteilig eine Unterrichtsstunde aufnehmen, ihn und seine Schüler mit einem Aufnahmegerät interviewen, um das Datenmaterial später an der Universität auszuwerten, unter einen ganz erheblichen Handlungsdruck geraten könnte. Würde die Schulstunde nicht beobachtet, könnte sie ganz anders verlaufen. Dieser ernst zu nehmende Einwand wurde durch Überlegungen relativiert, die schon Koring (1989) angestellt hat. Er hat darauf hingewiesen, daß eine solche Beobachtungssituation den Unterricht auf zweierlei Weise verfälschen kann:

1. Die Verfälschung der Unterrichtssituation könnte darin bestehen, daß die Akteure durch die Beobachtung derart aufgeregt wären, daß sie „ihr Handeln nicht in der gewohnten Weise kontrollieren“ könnten (S. 216). Wenn aber durch die Beobachtung der Handlungsdruck gesteigert würde, dann würden die Möglichkeiten der Akteure reduziert werden, ihr Handeln intentional zu kontrollieren. „Das wiederum bedeutet, daß die Akteure dann verstärkt auf habitualisierte Dispositionen zurückgreifen müssen, um bei dem gesteigerten Druck hand-

lungsfähig zu bleiben“ (ebd.). Da professionelles Handeln in erheblichem Maße davon abhängt, daß Lehrer ihre wissenschaftlichen und hermeneutischen Kompetenzen auch unter großer Handlungsbelastung gewohnheitsgemäß gebrauchen können, weil im Rahmen der universitären Ausbildung ein Habitus verinnerlichter Routinen, Haltungen und Einstellungen erworben wird, kann man mit Koring davon sprechen, daß eine solche Beobachtungssituation besonders dazu geeignet ist, um habituelle Dispositionen zutage treten zu lassen.

2. Der Unterricht könnte freilich auch dadurch verfälscht werden, daß die Lehrerin versucht, „eine besonders gute Schulstunde zu halten“, um vor dem Hochschullehrer und den Studenten „gut da zu stehen“ (ebd.). Doch auch eine solche Verfälschung wäre „wünschenswert, weil dann spezifisch pädagogische Zielvorstellungen in einer deutlich akzentuierten Form in der praktischen Umsetzung studiert werden könnten“ (ebd.).

Ob dem Lehrer ein besonders guter Unterricht gelingen oder aber in der Schulstunde Handlungsprobleme zutage treten würden, aus beiden Fällen würden sich Einsichten gewinnen lassen, die für die Beantwortung der Frage, wie Lehrer heutzutage über die Shoah lehren und wie sie mit den Schülern interagieren, wichtig sind.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Auswertung des Datenmaterials³, das die zweite Arbeitsgruppe mit fünfzehn Schülerinnen und drei Schülern einer dreizehnten Klasse an einem Gymnasium der westdeutschen Großstadt A erhoben hat: Im Erstkontakt, in dem die StudentInnen sich und das Projekt vorstellten, waren sie von dem großen Interesse und dem kooperativen Verhalten der Lehrerin angetan, die fortan Frau Becker genannt werden soll⁴. Sie vereinbarten mit der Lehrerin, daß zwei Studenten das Projekt vorstellten und erläutern sollten. Zwei Tage später, am 1. 10. 97, suchte die Arbeitsgruppe die Schule auf. Zwei Studenten gingen in den Unterricht und nahmen eine Schulstunde auf. Die Studenten fanden, daß Frau Becker ausgezeichnet vorbereitet war, sie jedoch den Verlauf des Unterrichts sehr stark durch zahlreiche Fragen und Hilfestellungen dirigierte. Zwei andere Studenten führten nach der Unterrichtsstunde die Gruppendiskussion mit fünf Schülern durch, die sich zu einem solchen Gespräch bereit erklärt hatten. Entgegen der Vereinbarung, das biographische Interview zu einem späteren Termin außerhalb der Schule durchzuführen, bestand Frau Becker darauf, das Interview sofort in Anschluß an die Schulstunde stattfinden zu lassen. Die Studentin und der Student, die nur in die Schule gekommen waren, um in den Fluren und auf dem Schulhof „das Atmosphärische“ der schulischen Handlungssituation zu erfassen, in der ihre Kommilitonen die Unterrichtsstunde und die Gruppendiskussion mit den Jugendlichen durchführten, gaben nach und interviewten die Lehrerin.

Als im Wintersemester 1997/98 im Seminar über die bei der Datenhebung aufgetretenen Komplikationen gesprochen wurde, erklärten die StudentInnen, daß es zwischen der Lehrerin und ihnen ein „Missverständnis“ in Bezug auf den Termin für das narrative Interview gegeben habe. Sie hätten sich dann von Frau Becker überrumpelt gefühlt und hätten sich während des Gesprächs mit ihr nicht von dem beklemmenden Gefühl befreien können, das Interview zum falschen Zeitpunkt am falschen Ort zu erheben. Im Zuge der Interpretation die-

ses Konfliktes durch die Seminargruppe fiel auf, wie entschieden und selbstbewusst die Lehrerin in der Interviewsituation aufgetreten war und ihre Vorstellungen über ihren Unterricht und über den Stoff entwickelt hatte. Festgestellt wurde auch, wie schwer sich die beiden Interviewer damit getan hatten, Frau Becker dazu zu bewegen, von sich selbst zu erzählen. Rückblickend meinten der Student und die Studentin, daß die Lehrerin irgendwie den Eindruck auf sie gemacht habe, sich für das Interview eigentlich gar nicht zu interessieren, ja, daß sie das Gefühl hätten, sie habe das Ganze „in einem Abwasch“ hinter sich bringen wollen.

Wie sehr die Datenerhebung auch durch die Fehler beeinträchtigt wurde, die den StudentInnen aufgrund mangelnder Erfahrung in der Feldarbeit unterliefen, die von ihnen hergestellten Transkripte stellen sich dennoch als derart interessant dar, daß es lohnt, das Datenmaterial psychoanalytisch auszuwerten.

Da erforscht werden sollte, wie Lehrer über die Shoah unterrichten, wie sie dabei mit den SchülerInnen interagieren und wie alle Akteure den Stoff emotional verarbeiten, lag es nahe, das Datenmaterial mit Hilfe der Tiefenhermeneutik auszuwerten, eine von Lorenzer (1986) entwickelte Methode der psychoanalytischen Kulturforschung, welche den narrativen Gehalt von Texten auf eine methodologisch und methodisch reflektierte Weise untersucht (vgl. König 1993, 1996). Auch wenn es im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich ist, die Methode eingehend darzustellen (vgl. König 1997, 2000, 2001), so sollen doch zumindest einige wichtige Hinweise in Bezug auf die Verfahrensweise gegeben werden: In der Tiefenhermeneutik wird die im Text arrangierte Interaktionspraxis als ein Drama aufgefaßt, in dem verschiedene Personen auf einer Bühne auftreten, um sich durch einen Austausch von Gesten und durch Sprache über konkrete Lebensentwürfe zu verständigen. Das Schauspiel, das der Text bietet, lassen die Interpreten auf das eigene Erleben wirken. Wie auch immer man emotional reagiert, man überträgt auf den Text Affekte, aufgrund derer uneingestandene Lebensentwürfe spürbar werden, welche die Akteure auf der Bühne hinter offen zum Ausdruck gebrachten Intentionen verbergen und im Interagieren ungewollt in Szene setzen.

Das affektive Verstehen, das sich aufgrund der Wirkung des Textes auf die Rezipienten entfaltet, läßt sich fruchtbar machen, indem man dem Text gegenüber eine Haltung „gleichschwebender Aufmerksamkeit“ einnimmt (Freud, 1912, S. 171) und es der Regel der freien Assoziation entsprechend den eigenen Einfällen überläßt, auf welche Interaktionssequenzen sich die gleichschwebende Aufmerksamkeit richtet und was man verstehen will. Von besonderem Interesse sind jene Assoziationen zum Text, welche an irritierenden Interaktionssequenzen ansetzen. Der Begriff der Irritation hebt darauf ab, daß bestimmte Interaktionsszenen befremden, weil sie Lesarten widersprechen, die sich im Zuge eines routinisierten Textverstehens aufdrängen. Irritationen erschließen den Zugang zu abweichenden Lesarten, die einen Zugang zu einer latenten Sinnenebene eröffnen, welche sich hinter dem manifesten Sinn verbirgt.

Das Textverstehen geht vom je eigenen Erleben aus, wird jedoch in der Regel in eine Gruppeninterpretation eingebracht. Auch in der Gruppe wird von einem affektiven Verstehen dessen ausgegangen, wie man den Text erlebt hat. Somit stellt die Text-Leser-Wirkung den Ausgangspunkt für die szenische Rekonstruktion der sich in der Spannung zwischen einem manifesten und einem la-

tenten Sinn entfaltenden Bedeutungsstruktur des Textes dar, die sich als doppelbödig erweist. Das szenische Verstehen beginnt mit einer Interaktionsszene, welche die gleichschwebende Aufmerksamkeit auf sich zieht. Ist es gelungen, die Interaktionssequenz in ihrer konkreten szenisch-bildhaften Gestalt zu verstehen, wird das an der Szene weiterhin Unverständliche mit Hilfe anderer Szenen erschlossen, welche benachbart sind oder in einem anderen Handlungszusammenhang des Textes stehen, jedoch auf eine vergleichbare Weise irritieren. Solche Szenen, welche bei eingehender Analyse eine ähnliche situative Struktur offenbaren, lassen sich zu verschiedenen Szenenfolgen zusammenstellen, die so lange miteinander verglichen und kombiniert werden, bis sie sich zu einer das Ganze des Textes erhellenden szenischen Konfiguration zusammenfügen. Der Prozeß des szenischen Interpretierens stellt das erste Feld eines hermeneutischen Verstehensprozesses dar, auf dem man sich der Umgangssprache bedient. Das zweite Feld des hermeneutischen Verstehensprozesses wird durch das theoretische Begreifen der Fallrekonstruktion konstituiert, im Zuge derer das Neue, das durch die szenische Interpretation erschlossen worden ist, typisiert und auf einen angemessenen Begriff gebracht wird.

Der Methode der Tiefenhermeneutik liegen methodologische Vorannahmen zugrunde, deren Tragweite sich mit Lorenzer folgendermaßen umreißen lassen: Lorenzer (1972, 1974) hat die psychoanalytische Entwicklungstheorie als eine Interaktions- und Sozialisationstheorie reformuliert, die mit dem symbolischen Interaktionismus die Perspektive darauf teilt, daß die Akteure den sozialen Interaktionen einen subjektiven Sinn beilegen und sich im Medium des kollektiven Symbolsystems der Sprache auf eine tentative Weise über individuelle Bedürfnisse, soziale Erwartungen und Normen verständigen. Anders als beim symbolischen Interaktionismus, der die Motive der Akteure auf sprach artikuliert, bewußte „Handlungsgründe“ so reduziert, wie es Strauss (1959) formuliert hat (S. 46-56), geht es in der Psychoanalyse auch um unbewußte Motive, die sich hinter den sprachlich artikulierten Motiven verbergen.

Die Notwendigkeit, zwischen bewußten und unbewußten Motiven zu unterscheiden, läßt sich darauf zurückführen, daß das Individuum im Verlaufe des frühen familialen Sozialisationsprozesses zwei verschiedene Entwicklungsniveaus von Handlungsentwürfen durchläuft, die grundsätzlich den beiden Formen des Sozialverhaltens entsprechen, welche Mead (1934) im Rahmen seiner anthropologisch begründeten Kommunikationstheorie unterscheidet – das über einen Gestenaustausch regulierte Tierverhalten und das selbstreflexive Handeln von Menschen, welche aufgrund der Verfügung über Sprache signifikante Gesten austauschen. Das Es, das mit der Affekt- und Triebstruktur identifiziert wird, bildet eine Matrix unbewußter Interaktionsformen, welche der intrapsychische Niederschlag eines Interagierens zwischen Säugling und primären Bezugspersonen sind, im Zuge dessen Reiz-Reaktions-Komplexe ineinander greifen. Das Ich erweist sich dagegen als ein Gefüge symbolischer Interaktionsformen, welche sich als intrapsychischer Niederschlag eines über den Austausch signifikanter Gesten regulierten Interagierens erweisen und das Denken ermöglichen. Infolgedessen verbalisieren die Akteure ihre Motive nur zum Teil im symbolischen Interagieren und unterdrücken jene Wünsche, die aufgrund der von ihnen geteilten Moralvorstellungen als anstößig gelten, sich jedoch häufig hinter dem

Rücken ihres Bewußtseins in ihrem sozialen Handeln durchsetzen. Vermittels dieses szenischen Gehalts von symbolischen Interaktionen läßt sich der latente Sinn sozialen Handelns erschließen.

Damit sind die methodologischen Vorannahmen und die Methode so weit umrissen, daß zur tiefenhermeneutischen Rekonstruktion der Unterrichtsstunde und des biographisch-narrativen Interviews übergegangen werden kann.

2. Die Schulstunde

Frau Becker eröffnet die Stunde mit den Worten, die Hausaufgabe habe ja darin bestanden, „den Text, äh, die Deutschen über Holocaust zu lesen, mit dem Ziel, heute darüber zu diskutieren“ (TS 2, S. 1). Die Lehrerin rekapituliert sodann, mit den Schülern eine lange Unterrichtseinheit über den Nationalsozialismus durchgenommen zu haben, im Zuge derer die Wehrmachtsausstellung besucht und man sich anhand von Film- und Textmaterialien auch mit dem Holocaust auseinandersetzt habe. Sodann geht sie zu dem von den Schülern gelesenen Text über, den sie aus Unterrichtsmaterialien ausgewählt hat, die in dem von Abram und Heyl herausgegebenen Buch „Thema Holocaust“ enthalten sind. Es geht bei den auf eine DIN A 4-Seite fotokopierten Textausschnitten darum, wie die Deutschen nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches auf die von den Nazis begangenen Greuelthaten reagierten. Um welche Probleme es sich dabei handelt, illustrieren drei Szenen, die im Zentrum dieser Schullektüre stehen:

(1) Eine Szene schildert der Historiker Volker Ullrich. Wie er berichtet, war der amerikanische General Patton, als er mit seinen Soldaten das Konzentrationslager Buchenwald erreichte, so entsetzt über das, was er sah, dass er mit Hilfe der Militärpolizei 1000 Bürger aus Weimar herbeischaffen ließ, damit sie mit eigenen Augen sahen, was in ihrer Nachbarschaft geschehen war:

„Frauen fielen in Ohnmacht oder weinten. Männer bedeckten ihr Gesicht oder drehten die Köpfe weg. Als die Zivilisten immer wieder riefen: ‚wir haben nichts gewusst! Wir haben nichts gewußt!‘ gerieten die Ex-Häftlinge außer sich vor Wut. ‚Ihr habt es gewußt‘, schrien sie, ‚wir haben neben euch in den Fabriken gearbeitet. Wir haben es euch gesagt und dabei unser Leben riskiert. Aber ihr habt nichts getan!‘“ (Abram Heyl 1996, S. 324 f.).

(2) Eine zweite Szene erzählt der Schriftsteller Stephan Hermlin. Er beschreibt, wie die Deutschen 1945 auf Dokumentarfilme über die Konzentrationslager reagierten, die ihnen vor der Verteilung von Essensmarken gezeigt wurden:

„Im halben Licht des Projektionsapparates sah ich, wie die meisten nach Beginn des Films das Gesicht abwandten und so bis zum Ende der Vorstellung verharrten“ (S. 326).

(3) Und der Shoah-Überlebende Primo Levi schildert die Szene, welche er 1945 in den Straßen von München erlebte:

„Wußten diese Menschen von Auschwitz, vom verschwiegene täglichen Massenmord, direkt vor ihren Türen? Wenn ja, wie konnten sie auf der Straße gehen, in ihre Häuser zurückkehren, ihre Kinder ansehen, die Schwelle einer Kirche überschreiten? Wenn nicht, dann sollten sie eben, mussten sie zuhören, alles erfahren, von uns, von mir, alles und

unverzüglich: Die tätowierte Zahl auf meinem Arm brannte, wie eine Wunde. [...] Mir war, als müsse jeder uns Fragen stellen [...] Aber niemand sah uns in die Augen [...]: sie waren taub, blind und stumm, eingeschlossen in ihre Ruinen wie in eine Festung gewollter Unwissenheit, noch immer stark, noch immer fähig, zu hassen und zu verachten, noch immer gefangen und verstrickt in ein Gewirr von Überheblichkeit und Schuld“ (S. 326 f.).

Um herauszufinden, wie brauchbar diese Texte für eine Diskussion sind, habe ich sie in einer Seminarsitzung mit den Studenten und Studentinnen eingehend besprochen. Es zeigte sich, daß die Textauszüge über die Nachkriegsdeutschen, die von den Greueltaten an Millionen unschuldiger Menschen nichts wissen wollten, so eindringlich sind, daß sie unter den StudentInnen eine heftige Diskussion auslösten. In der Schulstunde gestaltete sich die Diskussion mit den Jugendlichen dagegen sehr schwierig. Von den 17 SchülerInnen beteiligten sich in der ersten Hälfte der Stunde nur drei, in der zweiten Hälfte nur fünf Jugendliche. Worauf das zurückzuführen ist, wird faßbar, sobald man sich das Verhalten der Lehrerin vergegenwärtigt. Sie forderte die Jugendlichen nach ihren einführenden Überlegungen nämlich nicht dazu auf zu erzählen, was ihnen bei der Lektüre dieser Texte aufgefallen sei, was sie für Fragen hätten und was sie dabei bewegt habe. Vielmehr eröffnete sie die Diskussion folgendermaßen:

„[...] Wir steigen einmal in den Text ein. Was konnten nach dem Text die Menschen wissen? Wovon war ihre Wahrnehmung abhängig? Das wäre die eine, erste Phase. Die zweite dann, die Reaktionen der, äh, informierten Deutschen, die die Filme sehen; und anderes, äh, zu vergleichen mit den Reaktionen der Opfer. Und daraus ne Diskussion zu führen, deren Schwerpunkte ihr setzen sollt. So, fangen wir mal an, äh, was konnten die Menschen eigentlich wissen, wovon ist dann auch Wahrnehmung eigentlich abhängig in der damaligen Zeit, nach dem Text?“ (TS 2, S. 1)

Zwar bringt die Lehrerin durch die Worte, dass „wir einmal in den Text einsteigen“, zum Ausdruck, sich gemeinsam mit den Schülern auf den Text einlassen zu wollen. Und mit der Bemerkung, sie zu einer Diskussion einzuladen, „deren Schwerpunkte“ die Schüler „setzen“ sollen, hebt sie darauf ab, dass sie sich zurückhalten will und im Unterricht vor allem die Jugendlichen zu Wort kommen sollen. Doch diese Intentionen unterläuft die Lehrerin, indem sie die SchülerInnen mit einer Vielzahl von Fragen überfällt. Infolgedessen geht es in der Schulstunde nicht mehr um das Verstehen des Textes. Vielmehr dient der Text nur als Mittel zu dem Zweck, die Fragen der Lehrerin zu beantworten. Da die Lehrerin die Jugendlichen mit einem langen Katalog von Fragen eindeckt, verhindert sie gleich zu Beginn, dass die Schüler die Szenen auf sich wirken lassen und ein eigenes Verhältnis zum Text entwickeln. Durch die vielen Fragen, mit denen sie die SchülerInnen überhäuft, übt die Lehrerin zudem ein, den Text affektdistanziert zu betrachten und aus der Vogelperspektive die Reaktionen der Deutschen zu beobachten, die auch noch mit den Reaktionen der Überlebenden der Shoah verglichen werden sollen.

So praktiziert die Lehrerin ein fragend-entwickelndes Verfahren, mit dem sie die Schüler in eine Beziehungsfalle verwickelt: Zwar will sie den Jugendlichen durch ihre Fragen Gedankenanstöße geben und ihnen dabei helfen, sich zu äußern und eine eigene Meinung zu entwickeln. Da sie andauernd redet, nicht schweigen und nicht abwarten kann, haben die Jugendlichen jedoch keine Zeit, den Text auf sich wirken zu lassen und sich damit eigenständig auseinanderzu-

setzen. So wird fassbar, wie sich die pädagogischen Interventionen der Lehrerin in der Spannung zwischen einem manifesten und einem latenten Sinn entfalten: Manifest ist die offen zur Sprache gebrachte Intention der Lehrerin, den SchülerInnen beim Finden eines eigenen Standpunktes helfen zu wollen. Latent ist hingegen, dass die Lehrerin die Jugendlichen durch viele Fragen bevormundet und gängelt.

Für die Einschätzung, dass die Lehrerin durch ihre fragend-entwickelnde Gesprächsführung den Umgang mit dem Text kontrolliert und ein emotionales Sich-Einlassen der SchülerInnen auf das Thema verhindert, spricht auch die Qualität ihrer Fragen. Obwohl das Thema eigentlich die emotionale Reaktion der Deutschen auf die Konfrontation mit der Shoah nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches ist, fragt die Lehrerin danach, was die „Menschen wissen“ konnten und wie „ihre Wahrnehmung“ strukturiert war. Wo es eigentlich um eine Auseinandersetzung mit den heftigen Emotionen der Deutschen gehen müsste, ihren Widerwillen dagegen, sich mit den Greueltaten der Nazis auseinanderzusetzen, da reduziert die Lehrerin das Unfaßbare der Shoah auf eine Frage des kognitiven Wissens. Auf diese Weise entwickelt sie eine Fragestellung, die den Rahmen abgibt für die Suche nach Antworten, welche die sich zu Wort meldenden Schülerinnen finden: Ganz im Sinne der von der Lehrerin verfolgten Frage führt Astrid im Rückgriff auf den Text aus, daß die Deutschen nicht alles wissen konnten, jedoch nur wenige nichts wußten. Und auch Birgit betrachtet das Problem aus der von der Lehrerin eingenommenen Perspektive, indem sie hinzufügt, die Deutschen hätten sich insgesamt zusammenreimen können, was geschah, wenn sie nur ihren Verstand gebraucht hätten. Da die Lehrerin mit den SchülerInnen über etwas redet, mit dem sie das Unfaßbare, über das sie offensichtlich nicht sprechen kann, zuzudecken versucht, ohne daß ihr das bewußt wird, führt dieser erste Versuch, eine Diskussion zu eröffnen, in eine Sackgasse, aus der die Lehrerin auf die folgende Weise zu entkommen versucht:

„Mhm. Gibt es denn noch so weitere Kenntnisse, Erinnerungen an den Film oder an andere Texte, die wir gelesen haben hierzu? Oder vielleicht von irgendwelchem früheren Unterricht über C.? (*Vier Sekunden Pause*)

In jener Progromnacht, die die Nazis Kristallnacht nannten, wurden ja ein großer Teil der [...] jüdischen Bürgerinnen und Bürger aus C. durch die Stadt getrieben und, ähm, dann abtransportiert. Das ist so einer der Momente, äh, die man sehen konnte. Zumal ja auch die Zeitungen, äh, die nationalsozialistischen Zeitungen, dies groß aufmachten (*Fünf Sekunden Pause*).

[Nicht weit entfernt von B.] gab es ein Arbeitslager ... unmittelbar neben den Wohnhäusern. Das sind so diese Momente, und der Text nennt ja, ähm ... verschiedene Dienststellen, äh, von denen jeder da so ein Rädchen im Räderwerk war. ... Oder auch, äh, Auschwitz, äh, sind Züge mit Toten in den Osten über Auschwitz geleitet worden, so daß man zumindest die Qualmwolke in Auschwitz und Treblinka, so die Qualmwolke, der Geruch der Verbrennungsanlagen, der kann gar nicht unbemerkt bleiben. Obwohl es keine Presse gibt und die KZs auch nicht in der Presse auftauchen...

Ähm, nun ja, sei es denn, wie es sei, äh, wie ist denn die Reaktion der Menschen, äh, zu erklären, wie erklärt der Text dies? ‚Wir haben nichts gewußt‘ – und dann die Opfer. Da gibt es ja am Anfang so um die Zeile, links, um die Zeile 15 bis 25, gibt es, eigentlich noch weiter, [bis] 33 ... Das kann man, denke ich, einordnen. Wie erklär, wie erklärt man sich das (ebd., S. 1f.)?“

Die Lehrerin greift die Beiträge von Astrid und Birgit nicht auf, sondern versucht die Diskussion dadurch in Gang zu bringen, daß sie eine Fülle neuer Fragen aufwirft. Obschon der als Hausaufgabe gestellte Text eine Reihe von Szenen enthält, welche den SchülerInnen zahlreiche Gedankenanstöße geben könnten, kommt die Lehrerin nicht auf diesen Text zurück. Vielmehr fordert sie dazu auf, neue Bezüge zu Filmen und Texten herzustellen, die den Jugendlichen aus früheren Unterrichtsstunden zu dem Thema einfallen. Sie wartet auch in diesem Fall nicht ab, ob sich jemand zu Wort meldet, sondern gibt selbst eine Reihe von Antworten: Sie erinnert an die Reichsprogromnacht, an die jüdischen Mitbürger, die in C. zu Zehntausenden zusammengetrieben und abtransportiert wurden; ihr fällt ein nahe gelegenes Arbeitslager ein, das gleich neben Wohnhäusern stand; sie vergegenwärtigt die Viehwagentransporte in die Todeslager, sie entsinnt sich der Rauchwolken über Auschwitz und Treblinka sowie des Leichengeruchs in der Nähe der Todeslager.

Es zeigt sich, daß die Lehrerin einen eigenständigen Umgang der SchülerInnen mit dem Text nicht nur verhindert, indem die Jugendlichen die Antworten geben sollen, die sie sich wünscht. Vielmehr übernimmt sie auch die Rolle der SchülerInnen, indem sie selbst die Antworten gibt, auf welche die Jugendlichen nicht schnell genug kommen. Auf diese Weise stellt sich zwischen der Lehrerin und den Jugendlichen eine Form des Interagierens her, die auf einen *circulus vitiosus* hinausläuft: Zunächst einmal dominiert die Lehrerin das Interagieren mit den SchülerInnen durch ein fragend-entwickelndes Verfahren, das ihr eine sehr engagierte und aktive Rolle abverlangt. Aufgrund ihres Aktivismus bleiben die Jugendlichen passiv und finden nicht zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Text. Die Passivität der SchülerInnen setzt die Lehrerin noch mehr unter Druck, so daß sie sich beim zweiten Versuch, eine Diskussion in Gang zu bringen, noch mehr engagiert und auch noch die Rolle der Jugendlichen übernimmt, indem sie zu ihren Fragen selbst Einfälle und Antworten produziert.

Irritierend ist auch die Zwischenbemerkung, welche der Lehrerin mit den Worten „sei es denn, wie es sei“ unterläuft. Was ihr ein so wichtiges Anliegen ist, eben die Auseinandersetzung der Deutschen mit der Shoah, das tut sie mit einer Zwischenbemerkung ab, die besagt, es gehe um etwas ganz Bestimmtes, wie auch immer es sich mit den Greueln der Nazis verhalte. Wie läßt sich diese Fehlleistung verstehen, mit der die Lehrerin das zunichte macht, was sie den SchülerInnen beibringen will? Zweifellos spürt die Lehrerin, daß ihre Fragen bei den Jugendlichen nicht ankommen. Sie reagiert verunsichert und versucht die schwierige Unterrichtssituation durch einen Neuanfang zu retten: Welche Schrecken auch mit der Erinnerung an die Shoah verbunden seien, man könne das im Augenblick auf sich beruhen lassen, weil es ja eigentlich um die Frage gehe, wie die Reaktionen der Deutschen auf die Konfrontation mit Auschwitz zu erklären seien. „Wie erklärt man sich das [also]?“ Zwar bringt die Zwischenbemerkung „sei es, wie es sei“ auf der manifesten Bedeutungsebene die Einsicht zum Ausdruck, daß die Lehrerin durch ihre Fragen, Einfälle und Erinnerungen vom Thema abgekommen ist und zu dem Problem zurückkehren will, das die Unterrichtsmaterialien aufwerfen. Auf einer latenten Bedeutungsebene erweist sich diese Zwischenbemerkung jedoch als fatal. Denn auf einer latenten Bedeutungsebene widersetzen sich diese entwertenden Worte der Intention, über die Shoah aufzuklären.

Das bedeutet aber Folgendes: In der im Oktober 1997 gehaltenen Schulstunde wiederholt sich im Umgang mit den nationalsozialistischen Verbrechen gegen die Menschlichkeit auf einer latenten Bedeutungsebene, was Historiker wie Ullrich, Schriftsteller wie Hermlin und Shoah-Überlebende wie Levi 1945 als Reaktion der Nachkriegsdeutschen auf die Konfrontation mit der Shoah auf einer manifesten Bedeutungsebene beobachteten. Denn es kommt auch in dieser Unterrichtsstunde nicht zu einer emotionalen Auseinandersetzung junger Deutscher mit den von den Nazis begangenen Greueln. Vielmehr bleibt der Verweis auf die damaligen Verbrechen gegen die Menschlichkeit ein emotionslos zur Sprache gebrachtes Zitat, das sich als Mittel zum Zweck erweist, „Reizwörter“, welche die SchülerInnen aus der Reserve locken sollen. Ob die Lehrerin eine Textvorlage als Hausaufgabe vorgibt oder auf die Verbrechen der Nazis zu sprechen kommt, sie eröffnet den Jugendlichen nicht die Möglichkeit, sich mit Auschwitz auseinanderzusetzen. Vielmehr spult sie ein Unterrichtsprogramm ab und befeuert die Jugendlichen mit einer Vielzahl von Fragen, welche zu einem kognitiven Umgang mit der Judenvernichtung führen, ein Zerreden, das ein emotionales Sich-Einlassen verhindert.

Und als die Lehrerin am Ende des zweiten Fragenkatalogs zum Thema zurückkehrt, indem sie fragt, wie man die Reaktionen der Deutschen erklären könne, ja, wie der Text das erkläre, verfehlt sie erneut die Chance, den SchülerInnen zu einem empathischen Verstehen der von den Nazis begangenen Greueln zu verhelfen. Damit wird faßbar, daß sich auf der Beziehungsebene zwischen der Lehrerin und den Jugendlichen das Problem der Auseinandersetzung der Deutschen mit einer unbewältigten Vergangenheit reproduziert, das zugleich den Inhalt der Unterrichtsstunde darstellt: Wie es in dem Text über die Reaktionen der Deutschen nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches beschrieben wird, sorgt die Lehrerin in dieser Schulstunde dafür, daß sich auch die Jugendlichen nicht einlassen, sondern sich durch einen kognitiven Umgang mit dem Thema distanzieren. Denn sie fordert die SchülerInnen ja dazu auf, im Geschichtsunterricht wie in einer Biologiestunde zu verfahren: Sie sollen die Reaktionen der Deutschen und der Juden so beobachten, als ob es in einem Versuchslabor um die Beobachtung der Reflexe von Fröschen und Mäusen ginge, Verhaltensbeobachtungen, die sodann unter ein Theoriewissen subsumiert werden, das in vergangenen Unterrichtseinheiten erworben wurde.

Brechen wir die szenische Interpretation der Schulstunde an dieser Stelle ab, um dreierlei festzuhalten:

1. Aus sozialisationstheoretischer Perspektive könnte man zeigen, wie die Lehrerin durch ihr Interagieren auf die SchülerInnen einwirkt. Es ist unübersehbar, dass die Lehrerin den Jugendlichen in dieser Schulstunde wenig zutraut, sondern sich darauf verläßt, alles selbst zu erledigen. Anstatt sich im Unterricht überflüssig zu machen, strengt die Lehrerin sich an, sich unentbehrlich zu machen. Auf diese Weise wird Frau Becker zu einer mächtigen Lehrerin mit einem überlegenen Wissen, aufgrund dessen sie über alles Bescheid weiß. Ohne es zu wollen, behandelt sie die SchülerInnen wie unwissende Kinder. Infolgedessen neigen die Jugendlichen dazu, auf eine frühere Erlebnisweise zu regredieren. Dafür spricht, dass sie in der Stunde nicht ihre

- Kompetenzen unter Beweis stellen, sondern sich eher wie Grundschüler verhalten, die hilflos und unsicher schweigen oder brav Rede und Antwort stehen.
2. Aus professionstheoretischer Perspektive wäre zu fragen, an welchen pädagogischen Kompetenzen es der Lehrerin fehlt. Es mangelt ihr an einer sozialen Kompetenz im Umgang mit den Jugendlichen und an einer hermeneutischen Kompetenz, das Thema über die Beiträge der Schüler mäeutisch zu entfalten. Statt ihnen zu einem eigenständigen Verstehen der Textlektüre zu verhelfen – was die Voraussetzung dafür wäre, daß die SchülerInnen emotional reagieren – und – mit dem Thematisieren eigener Gefühle – die Entfaltung verschiedener Lesarten zu fördern, mit deren Hilfe sich ein Verstehen des Textganzen konstruieren ließe, subsumiert sie den Text unter bestimmte Erklärungsmuster, welche das Unterrichtsmaterial zur Illustrationsfolie für etwas anderes reduzieren.
 3. Aus psychoanalytischer Perspektive stellt sich die Frage, wie das Thema der Unterrichtsstunde Einfluß auf die offen zur Sprache gebrachten Intentionen und die unterdrückten Wünsche der Lehrerin nimmt, die sie im Interagieren mit den Jugendlichen anscheinend inszeniert. Es fällt auf, dass sich im Verhalten der Lehrerin etwas von dem reproduziert, was das Thema der Schulstunde ist: Wie die Deutschen, die sich 1945 weigerten, sich emotional darauf einzulassen, was die Nazis an Greueltaten begangenen hatten, Verbrechen gegen die Menschlichkeit, bei denen sie sich selbst als Täter, Mitläufer oder Zeugen schuldig gemacht hatten, so sorgt die Lehrerin auch in dieser Schulstunde dafür, dass die Jugendlichen das Thema emotional auf Distanz halten. Das Unfaßbare der Shoah wird handhabbar gemacht, indem man mit Grauen erregenden Verbrechen gegen die Menschlichkeit sachlich umgeht, kognitiv erfassbare Geschehnisse, die wie andere historische Ereignisse als „Fakten“ gehandhabt werden, die theoretisch eingeordnet werden sollen, Verhaltensmuster, die zu beobachten und miteinander zu vergleichen sind.

3. Die Gruppendiskussion mit den Schülern und Schülerinnen

In Anschluß an die Unterrichtsstunde erhoben zwei Studenten eine Gruppendiskussion, an der fünf Jugendliche teilnahmen. Wie schon angedeutet, ist es im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich, die Gruppendiskussion mit den SchülerInnen in ihrer Eigendynamik zu rekonstruieren. Vielmehr können nur die wesentlichsten Ergebnisse dieser Gruppendiskussion umrissen werden:

1. Einerseits fällt auf, daß die SchülerInnen in der Gruppendiskussion ausführlich darüber reden, was sie in der Diskussion mit der Lehrerin zurückgehalten und überhaupt nicht zur Sprache gebracht haben. Sie sprechen über die Frage einer kollektiven Schuld der Deutschen und darüber, wie sie als nachfolgende Generation dazu stehen; sie kommen auf die Wehrmachtsausstellung und darauf zu sprechen, daß viele Deutsche keine Reue zeigen;

sie zweifeln daran, ob man den Völkermord an den europäischen Juden durch finanzielle Unterstützungen der Israelis wiedergutmachen kann; sie kommen auf die gegenwärtige Ausländerfeindlichkeit in der Bundesrepublik zu sprechen, auf Rechtsextremismus und Neonazis; sie erzählen davon, was eigene Großeltern über die nationalsozialistische Vergangenheit denken. Die lebhafteste und offene Diskussion, die sich in der Gruppendiskussion mit den Jugendlichen entfaltete, zeigt, daß die Jugendlichen das Thema des Unterrichts schon sehr beschäftigt hat. Aber es war ihnen nicht möglich, das was sie in der Schulstunde beschäftigte, in den Unterricht einzubringen. Das gelang ihnen erst im Gespräch mit den beiden Studenten.

2. Die Jugendlichen fanden in der Gruppendiskussion auch eine Antwort auf die Frage, weshalb sie sich in die Schulstunde nicht einbringen konnten. Auf die Frage eines Studenten, wie die SchülerInnen „denn die Stunde empfinden“ hätten, erwiderte Claudia, die Stunde sei „ziemlich verkrampt“ gewesen (TG 2, S. 1). Wie der weitere Verlauf der Gruppendiskussion zeigt, stimmten die anderen Jugendlichen spontan zu. Und Nicole unterstrich das, was Claudia gesagt hatte, indem sie ergänzte: „[Da] kann ich mich Claudia nur anschließen, daß ich die Stunde ziemlich verkrampt fand“ (ebd.). Hierfür bot Claudia folgende Erklärung an: „Man kann sich irgendwie nicht so da reinfühlen oder was sagen, wenn man die ganze Zeit so abgehört wird“ (ebd.).

Es fällt auf, daß sich die kritische Einschätzung des Unterrichts durch die Jugendlichen mit der szenischen Interpretation der Schulstunde deckt, die auf der Basis der Diskussion mit den StudentInnen im Seminar entwickelt wurde: Die SchülerInnen schauen nicht auf eine fruchtbare Diskussion, sondern auf einen „ziemlich verkrampten“ Unterricht zurück, in dem sie sich ausgefragt fühlten und eigene Meinungen nicht thematisieren konnten. Aus diesem Grunde waren sie erleichtert darüber, die Gruppendiskussion mit den Studenten als Gelegenheit nutzen zu können, um endlich das auszudrücken, was sie unter dem Eindruck der Schulstunde gedacht und empfunden hatten.

4. Das narrative Interview

4.1. Die Methode und der Gegenstand

Der Versuch, ganz im Sinne von F. Schütze ein narratives Interview mit Frau Becker zu führen, gestaltete sich schwierig. Dem Erzählimpuls, der eine Stegreiferzählung generieren sollte, widersetzte sich die Lehrerin nämlich, indem sie ständig argumentierte. So hielt sie der Bitte des Interviewers, von den „persönlichen Erfahrungen“ ihrer „Schul- und Ausbildungszeit“ zu erzählen (TI 2, S. 3), entgegen, sie halte es für „wichtiger, so die Dinge zu nennen, die [...] einfach zum Berufsalltag gehören“ (ebd., S. 4). Als nachgefragt wurde, erwiderte Frau Becker, darüber nicht reden zu wollen, weil es da um „persönliche Gründe“ gehe (ebd., S. 5). Und als die Interviewerin gegen Ende des Interviews noch wissen wollte, inwiefern „Ihr persönlicher Zugang zum Thema Nationalsozialismus die

Art und Weise Ihres Unterrichts“ beeinflusst habe, wick die Lehrerin auf ein ganz anderes Thema aus. Sodann stellte sie erstaunt fest, den Faden verloren zu haben. Die Interviewerin sollte doch „die Frage noch einmal kurz wiederholen“ (ebd., S. 18). Als die Interviewerin das tat, sprach die Lehrerin über moralische Erziehung im Unterricht. Schließlich stellte sie zum zweiten Male überrascht fest: „Aber, ähm, jetzt habe ich den Faden verloren!“ (ebd., S. 19).

Da die Lehrerin sich so entschieden dagegen wehrte, Persönliches zu erzählen, ist ein Interview entstanden, das eine Serie von Argumentationen freigesetzt hat, die von einzelnen Erzählbruchstücken durchsetzt sind. Das aus zahlreichen argumentativen Versatzstücken und einer Reihe von Narrationsfragmenten zusammengewürfelte Interview läßt sich mit Hilfe der Tiefenhermeneutik auf die folgende Weise analysieren:

4.2. Eine politisch engagierte Lehrerin der achtundsechziger Generation

Die szenische Interpretation soll mit dem Selbstverständnis beginnen, das Frau Becker im Verlaufe des Interviews entwickelte: Die 54 Jahre alte Lehrerin unterrichtet Geschichte und Politik. Ausführlich erzählt sie über ihre Berufstätigkeit und über ihre politischen Einstellungen. Ihre Interessen an Geschichte seien weit gefächert. Sie reichen von der mittelalterlichen Geschichte über die Geschichte Asiens und des Nahen Osten bis zum England-Frankreich-Vergleich und zur modernen deutschen Geschichte, wie sie sich vom Kaiserreich bis zum Dritten Reich entfaltet hat. Der Nationalsozialismus sei „kein Schwerpunktthema“ ihrer Arbeit, sondern ein Thema unter anderem, freilich ein „unumgängliches“ (ebd., S. 1).

Über die „Wahrheit“ der nationalsozialistischen Verbrechen müßte eingehend informiert werden (ebd., S. 14), weil es nur so möglich sei, sich aus dem „Wiederholungszwang“ zu „befreien“, der sich in der Geschichte immer wieder durchzusetzen drohe (ebd.). Was in Deutschland den Juden zugefügt worden sei, könne in anderer Form mit Asylbewerbern, Türken oder Polen passieren (vgl. ebd., S. 12).

Zweifellos sei es nicht vorstellbar, daß der Nationalsozialismus sich auf dieselbe Weise wiederhole. Eher drohe die Gefahr von einem Neonazismus „im Nadelstreifenanzug“ (ebd.). Um dieser Gefahr entgegenzutreten, müßten die Schüler im Unterricht mit Filmen wie *Schindlers Liste*, aber auch mit Originalfilmaufnahmen konfrontiert werden (vgl. ebd.). Auch zu den „Goldhagen-Thesen von der Kollektivschuld der Deutschen und ihrer antisemitischen Veranlagung“ nimmt Frau Becker Stellung (ebd.). Goldhagen übersehe die Bedeutung der Milgram-Studie, die doch gezeigt habe, daß die Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autoritäten ein ubiquitäres Phänomen sei (vgl. ebd., S. 13).

Über der Notwendigkeit, den Nationalsozialismus zu behandeln, dürfe im übrigen nicht übersehen werden, daß es einen „in Führungsstrichen legitimen Nationalismus“ oder vielleicht besser „Patriotismus“ gebe (ebd., S. 14). Wie unangenehm es Frau Becker auch sei, wenn sie in Schrebergärten die Flagge der

Bundesrepublik sehe, man könne doch mit der Bonner Demokratie ein „Nationalbewußtsein“ verbinden, das eben anders als das „Nationalgefühl“ sei, das „gröhrend herumlaufende“ Jugendliche verbreiten, die sagen, „sie seien stolz, Deutsche zu sein“ (ebd., S. 15).

Das Eintreten von Frau Becker für ein neues Nationalbewußtsein überrascht angesichts ihrer pädagogischen Interessen, daß man über den Nationalsozialismus aufklären muß, und ihres politischen Engagements, das sie als Vorsitzende eines Ortsvereins der SPD in B. entfaltet (ebd., S. 5). Wie läßt sich das Liebäugeln mit patriotischen Gefühlen mit den politischen Interessen einer Lehrerin verbinden, die ihren Teil dazu beiträgt, daß an ihrer sehr „liberalen“ und „offenen“ Schule „bei jedem Gedenktag etwas“ passiert (ebd., S. 16)?

Das Plädoyer für ein neues Nationalbewußtsein überrascht auch deshalb, weil Frau Becker sich der achtundsechziger Generation zugehörig fühlt, die gegen die Notstandsgesetze und den Vietnamkrieg so gekämpft habe, wie sie sich für Bürgerrechte engagiert und sich mit dem Nationalsozialismus auseinandergesetzt habe (vgl. ebd., S. 3). Auch diese Selbstdarstellung als Angehörige der achtundsechziger Generation irritiert. Obwohl Frau Becker betont, sich als Achtundsechzigerin mit der „älteren Generation“ kritisch auseinandergesetzt zu haben, spricht sie davon, daß sie diese Auseinandersetzung „nicht mit den Eltern“ zu führen brauchte (ebd., S. 8). Ihr politisches Engagement habe die Lehrerin nämlich an der Seite ihrer Mutter entwickelt, die damals im Ortsverein der FDP tätig war:

„Da hab ich mich sehr intensiv, ähm, helfend, unterstützend darum gekümmert; so, na ja, fast, wenn man so will, eine kleine Assistenz in ner Eimpersonenfraktion. War viel Arbeit“ (ebd.).

Das Selbstverständnis der Lehrerin als Achtundsechzigerin stellt sich als widersprüchlich dar: Obgleich sich das politische Engagement der Lehrerin darauf beschränkt hat, daß sie ihrer Mutter bei der Parteiarbeit der Liberalen assistiert hat, versteht sie sich als Angehörige der achtundsechziger Generation, die ihre kollektive Identität doch im Zuge des Protestes gegen die ältere Generation entwickelte.

4.3. Die Kindheit

Die Frage, wie sich die Widersprüche erklären lassen, die sich aus der Selbstdarstellung als politisch engagierte Lehrerin der 68er Generation ergeben, lässt sich nur durch eine biographische Rekonstruktion beantworten:

Beginnen wir damit, daß Frau Becker in Mähren geboren wurde. Wie die Mutter war auch der Vater Akademiker. Der aus einer deutsch-tschechischen Familie stammende Vater hatte Tschechisch und Deutsch studiert. Und dann fährt Frau Becker im Telegrammstil fort: „Geburtsdatum, mhm mhm, ungefähr 1906, er ist seit fast dreißig Jahren verstorben und, ähm, und hat dann lange Zeit als Dolmetscher gearbeitet“ (S. 1). Die Szene irritiert, weil Frau Becker die Aufeinanderfolge der Geschehnisse durcheinander bringt – schließlich wird der

tote Vater nicht jahrelang als Dolmetscher gearbeitet haben. Es stellt sich die Frage, ob dieses Durcheinander nicht darauf verweist, daß die Beziehung zum Vater durch ein Durcheinander unbewältigter Gefühle bestimmt wird. Spricht diese Szene vielleicht dafür, daß der Tod des Vaters von besonderer lebensgeschichtlicher Bedeutung für die Tochter gewesen ist?

Sichtet man daraufhin die spärlichen biographischen Angaben, so gelangt man zu folgender Einschätzung: Im Februar 1945 ist die Mutter mit dem Kind – das damals anderthalb Jahre alt war – aus dem Sudetenland in die westdeutsche Stadt A. geflohen. Ob der Vater bei der Flucht dabei oder ob er als Soldat an der Front war, darüber verliert Frau Becker kein Wort. Auf jeden Fall wurde die Ehe 1948 geschieden. Während der Vater in A. zurückblieb, heiratete die Mutter 1948 oder 1949 ihren neuen Freund. Mutter und Tochter zogen dann zu dem Freund, der in B. wohnte. Wie sich das Verhältnis zum Stiefvater entwickelte, beschreibt Frau Becker auf die folgende Weise:

„Mein Vater, es ist der Stiefvater [...] war eigentlich historisch sehr interessiert; die Art, wie es ihm gelang, [...] es mir rüberzubringen, war nicht so ganz so gut immer. (*Tiefes Atmen*). Er, mhm, es gab ein Gespräch über die Schule, es gab auf Reisen, ähm, ne ständige Verbindung mit, äh, Museen und Bauten. Und wenn ich es auch damals nicht immer sehr dankbar angenommen habe (*lachend*), hat das doch ungeheuer viel geholfen, mich sehr bereichert, würde ich heute sagen (*schnell gesprochen*)“ (ebd., S. 8).

Der Versprecher spricht dafür, daß Frau Becker den Stiefvater am liebsten als Vater präsentieren würde. Die von ihr entworfene Szenerie irritiert, weil ambivalente Gefühle dem Schwiegervater gegenüber deutlich werden: Einerseits schätzt sie ihn, weil er ihr so viel an historischem Wissen vermittelt hat. Andererseits missbilligt sie, wie er das damals „rübergebracht“ hat. Nachdem sie ihre Vorbehalte dem Stiefvater gegenüber geäußert hat (es sei „nicht ganz so gut immer“ gewesen), bemüht sie sich darum festzustellen, daß seine Hilfe ihr „doch ungeheuer viel geholfen“ und sie „sehr bereichert“ habe.

Es wird deutlich, daß die durch die Interaktion mit dem Schwiegervater bestimmte Szenerie nicht zur Klärung der ersten Szene mit dem Vater beiträgt, sondern ganz im Gegenteil neue Fragen aufwirft: Warum bemüht sich Frau Becker, den Schwiegervater zu loben, obwohl sie ihm gegenüber Vorbehalte hat? Auf der Suche nach einer Szene, von der her sich das Unverständliche der ersten beiden Szenen verstehen lassen könnte, stößt man auf eine Szene, in der Frau Becker mehr über den Vater verrät:

„[...] Und da war ich so klein, daß, ähm, ich meinen Vater als Vater praktisch nie erlebt habe. Außer durch Besuche dann in A. und hat Dato keine Rolle gespielt. Und war dann auch politisch ne Position, na ja (*tiefer Seufzer*). (*Vier Sekunden Pause*). Das war aber in der zweiten Ehe von ihm und ich hab da eigentlich keinen Einblick, um wirklich was zu sagen, ähm (*Vier Sekunden Pause*). Deswegen rede ich nicht von ihm“ (ebd., S. 10).

In dieser Szene erzählt Frau Becker davon, daß ihr Vater in ihrem Leben „keine Rolle gespielt“ habe. Durch die Ergänzung, er habe „dann auch politisch ne Position“ bezogen, die „na ja“ gewesen sei, weist sie darauf hin, daß sich ihre Reserve ihm gegenüber noch aufgrund seiner politischen Orientierung vergrößert habe. Die vier Sekunden Pause, die diesen Worten folgen, offenbaren den szenischen Gehalt dieser Interaktionssituation: Worüber Frau Becker im Interview

nicht reden will, darüber schweigt sie. Und dieses Schweigen wird dadurch noch geheimnisvoller, daß ihm ein tiefer Seufzer vorausgeht, der angesichts der inhaltlichen Aussage irritiert: Denn der Indifferenz, die Frau Becker dem Vater gegenüber an den Tag legt, widerspricht die Gemütsbewegung, die sich in dem tiefen Seufzer verrät. Wenn der Vater ihr wirklich so gleichgültig wäre, wie Frau Becker beteuert, dann könnten ihr auch dessen politische Orientierungen gleichgültig sein. Der tiefe Seufzer wirft daher die Frage auf, ob sich hinter der kühlen Distanz zum Vater nicht emotional etwas verbirgt, das sie nicht verraten will. Folgt man dieser Spur, dann erlauben die Worte, daß sie „den Vater praktisch nie erlebt habe“, vielleicht eine andere Lesart: Könnte es nicht sein, daß die Tochter den Vater vermisste, der in ihrer frühen Kindheit zumeist abwesend war? Hinzu kommt, daß die Mutter den Vater zugunsten eines anderen Mannes verließ, als die Tochter fünf Jahre alt war. Dieser Verlust des Vaters könnte sie auch deshalb empfindlich getroffen haben, weil sich das Mädchen damals in einer Altersphase befand, in der die enge Beziehung zur Mutter einem kämpferischen Konkurrieren weicht, das mit dem Zugehen auf den Vater und mit dem Werben um seine Liebe einhergeht. Die kühle Distanz zum Vater könnte daher auch verdecken, daß die Tochter damals eine unerfüllte Sehnsucht nach dem Vater verdrängte, um nicht in einen Konflikt mit der Mutter zu geraten.

Zweifellos bleibt diese szenische Interpretation, die eine uneingestandene Sehnsucht nach dem Vater unterstellt, vorläufig ungesichert. Denn die vorgeschlagene Lesart hängt am seidenen Faden eines szenischen Details – dem tiefen Seufzen, das der offen zum Ausdruck gebrachten Indifferenz gegenüber dem Vater widerspricht. Es bleibt abzuwarten, ob sich weitere Szenen finden, die diese Lesart bestätigen oder widerlegen. Begnügt man sich im Augenblick damit, die Szene mit dem Vater zu der Szene mit dem Schwiegervater in Beziehung zu setzen, dann fällt auf, daß Frau Becker ihre Beziehung zur Mutter als sehr eng und harmonisch, die Beziehung zu Vater und Stiefvater hingegen als konfliktreich und distanziert beschreibt: Der Parteinahme für die idealisierte Mutter entspricht also eine Distanz zu den Männern, denen Frau Becker kritisch oder reserviert gegenüber steht.

4.4. Die Adoleszenzkrise

Doch die Kindheit ist kein unausweichliches Schicksal. Vielmehr werden die in der Familie hergestellten basalen Strukturen der Subjektivität in der Adoleszenz wieder verflüssigt. Jugendliche durchlaufen ein von Erikson (1968) so bezeichnetes „*psychosoziales Moratorium*“, eine Übergangsperiode, in der sie sich vom Elternhaus lösen und in einem mehr oder weniger „freien Experimentieren“ mit verschiedenen sozialen Rollen die Angebote der Kultur prüfen, um „einen passenden Platz in irgendeinem Ausschnitt der Gesellschaft“ zu gewinnen (S. 151). Es geht damit um den Prozeß einer jugendlichen Selbstfindung, dessen Ausgang davon abhängt, daß die Heranwachsenden die Kindheitsidentifizierungen teilweise verwerfen und sie teilweise in eine neue Gestalt der Identitätsbildung integrieren, die in Übereinstimmung mit den „Arbeitsmöglichkeiten“ einer Berufsrolle entfaltet werden (ebd., S. 152).

Wie verlief also die Adoleszenz von Frau Becker? Nach der Grundschule besuchte Frau Becker in B. ein Gymnasium, an dem sie das Abitur ablegte. Laut lachend erzählt sie, die siebte Klasse wiederholt zu haben. Und lachend fügt sie hinzu, „keine Leuchte“ gewesen zu sein (TI 2, S. 10). Untersucht man diese Selbstinszenierung eingehend, stößt man auf zwei Gründe für die schlechten Schulleistungen:

- Frau Becker erzählt freimütig, daß sie sich für ihre Klasse „nie interessiert“ habe. Daher habe sie zu ihren MitschülerInnen „auch keinen Kontakt“ gehalten (ebd.). Sie könne daher auch nicht wie Andere von ihrer Klasse „schwärmen“, weil sie, wie sie seufzend hinzufügt, „eigentlich eher [ein] Einzelgänger“ gewesen sei (ebd.). Der Umstand, daß es Frau Becker nicht gelang, in einer peer-group Fuß zu fassen, wiegt schwer, weil die Erfahrungen, die Jugendliche gemeinsam mit Gleichaltrigen machen, ihnen dazu verhelfen, sich vom Elternhaus zu lösen. In der jugendlichen Subkultur lernen Heranwachsende, sich als jüngere Generation von der älteren Generation zu unterscheiden. Wie fremd Frau Becker das Interagieren in der peer-group war, läßt sich daran ablesen, wie sie über Gleichaltrige redet. Wenn sie davon spricht, daß sie nicht wie andere Jugendliche „irgendwo einfach herum[ge]lungert oder rumgehangen“ habe (ebd., S. 11), dann redet sie wie ihre Eltern, die offensichtlich kein Verständnis für das Herumgammeln von Heranwachsenden haben, die, wie Erikson betont, mit verschiedensten Rollenangeboten experimentieren, um eine eigene Identität zu finden. Für das Ausfallen einer Sozialisation durch die peer-group spricht auch, daß Frau Becker in der Adoleszenz Musik völlig gleichgültig war (ebd.). Denn damit distanziert sie sich von der Rock- und Popmusik, über welche die achtundsechziger Generation ihre Identität als „younger generation“ in hohem Maße auch entwickelte. Die schlechten Schulleistungen von Frau Becker lassen sich so dadurch erklären, daß sie das Lernen in der Schule nicht zu ihrer eigenen Sache zu machen vermochte, weil sie sich aufgrund mangelnder peer-group-Erfahrung nicht vom Elternhaus lösen konnte.
- Zudem berichtet Frau Becker, ihr hätten die Bücher, die im Schulunterricht durchgenommen wurden, nie sonderlich gefallen. Sie habe die Lektüre der Bücher vorgezogen, welche die Mutter und der Stiefvater ihr schenkten. Anders als ihre „herumlungernden“ und Musik hörenden Klassenkameradinnen sei sie eine Jugendliche gewesen, die „in hohem Maße liest“ (ebd., S. 11):

„[...] so daß ich, ähm, nicht unbeträchtlicher Teil meines geistigen Werdegangs die Eigenlektüre war; und die intensive Unterstützung der Eltern mit Geschenkempfehlungen, bis ich dann soweit war, mir dann selbst was zu suchen, was dann sinnvoll ist. So daß ich dann in manchen Gebieten schon ne eigene Fachkompetenz von der Schulzeit erworben habe, es hier aber doch sehr begrenzt für die Schule relevant war“ (ebd.)

Wie sehr sich Kreativität auch entfalten kann, wenn eigene Interessen jenseits schulischer Bildungsangebote entdeckt werden, im vorliegenden Fall hat die vom Unterricht abgekoppelte Buchlektüre einen hohen Preis. Irritierend ist an der von Frau Becker geschilderten Szene, wie sie sich ausdrückt. Sie spricht davon, daß die Eltern ihr „Geschenkempfehlungen“ unterbreitet hätten. Diese

Wortwahl legt nahe, daß die Eltern der Tochter nicht einfach durch sinnvolle Geschenke Freude bereiten wollten. Vielmehr verrät das Wort „Geschenkempfehlungen“, daß die Eltern die Rolle der Lehrer übernahmen, welche durch ihre Buchpräsente pädagogische Absichten realisieren wollten. Eine solche Erziehungspraxis hat fatale Folgen: Da die Eltern es anscheinend immer besser wußten, was die Tochter an Buchlektüre brauchte, untergruben sie die Autorität der Lehrer, mit denen sich die Tochter der Lehrerfamilie nicht identifizieren konnte. Weil nicht die Lehrer, sondern die Eltern die Autorität darstellten, welche der Tochter neues Wissen erschlossen, konnte Frau Becker die Schule nicht als einen sozialen Ort kennenlernen, an dem man sich dem Umkreis der Eltern entziehen und unter Anleitung von Lehrern lernen kann, sich gemeinsam mit Gleichaltrigen verschiedene Wissensbestände eigenständig anzueignen, um im Zusammenspiel mit kulturellen Angeboten eine eigene Identität zu entwickeln.

Die Chance der Adoleszenz, sich von den Eltern zu lösen, indem man in der peer-group und in der Schule neue Erfahrungen sammelt, mit deren Hilfe man eine eigene Identität entwickelt, vermochte Frau Becker daher nur unzureichend zu nutzen. Stattdessen blieb sie eine brave Tochter, die noch heute stolz darauf ist, nicht wie andere Jugendliche „herumgelungert“, sondern die von den Eltern ausgesuchten Bücher gelesen zu haben. So wurde in der Adoleszenz die Identifikation mit der Mutter nicht relativiert, sondern verfestigt. Auch bei der Berufswahl folgte Frau Becker dem Vorbild der Mutter. Denn wie die Mutter, die in einer tschechischen Stadt studiert, promoviert und in Westdeutschland als Lehrerin gearbeitet hatte, entschied sich auch die Tochter für diesen Beruf. Dabei blieb Frau Becker der Mutter sowohl in der Berufsarbeit als auch in der Privatsphäre ganz nahe. Wie sie auch gegenwärtig noch an der Schule unterrichtet, an der die Mutter zweiundzwanzig Jahre lang tätig war, so lebt sie auch heute noch gemeinsam mit der Mutter in dem Haus, das jene 1954 erworben hatte.

4.5. Biographische Erfahrungen und politische Orientierungen

Wie unübersehbar es ist, dass die politischen Orientierungen des Einzelnen auch das Resultat seiner Gegenwartserfahrungen sind, Frau Becker ist ein Beispiel dafür, wie die biographischen Erfahrungen der Kindheit und der Adoleszenz zur Entwicklung der politischen Orientierungen einer Erwachsenen beitragen: Die Identifizierung mit der Mutter führte dazu, daß Frau Becker als Jugendliche deren politisch-aufgeklärte Einstellungen übernahm. Der großen Distanz zum Vater, den die Tochter schon in der frühen Kindheit aufgrund der Scheidung verlor, entspricht die Ablehnung von dessen politischen Orientierungen, die so „na ja“ gewesen seien. Offen bleibt nach wie vor die Frage, wie denn die vom Vater vertretene politische Position beschaffen war, über die Frau Becker sich so herablassend äußert.

Auf der Suche nach einer weiteren Spur stößt man auf die folgende Szene des Interviews: Nachdem Frau Becker darüber gesprochen hat, daß sie sich mit ihrer Mutter für die Errichtung einer Gedenktafel zur Erinnerung an ein Arbeitslager einsetzte, in dem Wachmannschaften Häftlinge auspeitschten, er-

zählt sie Folgendes: „Und ich weiß über die Verwandtschaft von jemanden (*Seufzer*) aus dem Sudetenland [...], daß viele dieser Sudetendeutschen [...] gar nicht nationalsozialistisch waren“ (ebd., S. 13). Sie hätten den die Tschechei besetzenden „deutschen Truppen“ nur deshalb „zugejubelt“, weil sie die „tschechische Piesackerei leid“ waren und „heim ins Reich“ wollten (ebd.). Darüber hinaus wisse sie über diese Person Folgendes:

„Jemand, war wirklich ein SS-Offizier [...] in der Familie und kommt nach Hause, also nicht in meiner Familie (*sehr schnell gesprochen*), kommt nach Hause, äh, und berichtet, äh, voller Entsetzen, was er da im KZ tut. Es gibt da auch so ein paar Quellensätze, nicht sehr viele natürlich, da die meisten SS-Offiziere, ähm, die ham wirklich aus Überzeugung daran (*Seufzen*), ähm, ich denke, ähm, diese, ähm, mmm. Diese Frage Schuld muß natürlich sehr intensiv diskutiert werden mit Schülern. Die Frage, was geschehen ist, wie Leute in die Situation [...] kommen, diese Verbrechen zu begehen. Die ganz wenigen Ausnahmen, die man über die Quellen kennt, von Tätern, die das nicht wollten und dran zerbrochen sind. Ich kenn so einen Text von einer Quellensammlung (*tiefes Atmen*), daß ein SS-Mann sagt: ‚Am liebsten würde ich mit in der Reihe gehen, aber was hab ich davon?‘ Äh, wichtig ist ja aber daß das absolut winzigste Minderheiten sind bei den SS-Tätern“ (ebd., S. 13).

Die von Frau Becker entworfene Szenerie ist in mehrerlei Hinsicht befremdend: Zunächst einmal irritiert die Wortwahl von Frau Becker: Wenn sie von der „tschechischen Piesackerei“ und von den Sudetendeutschen spricht, die nur „heim ins Reich“ wollten, dann bewegt sie sich, ohne es zu merken, im Nazijargon. Ebenso irritierend sind ihre inhaltlichen Ausführungen: Zwar kommt sie kurz auf „die meisten SS-Offiziere“ zu sprechen, aber was sie getan und zu verantworten haben, das wagt sie nicht auszusprechen. Durch die Worte „die ham wirklich aus Überzeugung daran“ begnügt sie sich mit einem Halbsatz, dem das Objekt (die Juden) so fehlt wie das Prädikat (das Morden). Sodann kommt Frau Becker auf die „absolut winzigsten Minderheiten [...] bei den SS-Tätern“ zu sprechen, die in den Konzentrationslagern „mit Entsetzen“ taten, was die anderen aus innerer Überzeugung vollbrachten. Frau Becker spricht also nicht über ein Grauen, das sie angesichts der Verbrechen erfüllt, welche die meisten SS-Männer begangen haben, sondern von dem Mitgefühl, das sie mit jener Minderheit von SS-Leuten erfülle, welche sich am liebsten geweigert hätten, dann jedoch das getan haben, was sie nicht auszusprechen wagt. Auffällig ist die Schere zwischen kognitiver Auseinandersetzung und affektiver Beteiligung: Zwar äußert Frau Becker sich politisch korrekt, wenn sie auf die von den SS-Soldaten begangenen Verbrechen anspielt. Jedoch ist sie emotional von etwas ganz anderem berührt. Ihr Mitgefühl gilt nicht den Opfern der Shoah, sondern den Tätern, die gegen ihren Willen Verbrechen begangen hätten. Als Gewährsmann dient ihr „ein SS-Offizier [...] in der Familie“, ein Satz, den sie sogleich wieder durch die Erklärung zurücknimmt, dieser Bekannte gehöre nicht zu ihrer Familie. Auch dieser Satz irritiert: Wenn dieser SS-Offizier nicht ihrer Verwandtschaft zuzurechnen ist, wieso redet sie dann zuerst davon, daß es einen „SS-Offizier in der Familie“ gebe?

Wenn uns die szenische Gestalt dieser Interaktionssequenz mit einer Inkonsistenz konfrontiert, die sich aus der szenischen Struktur dieser Interaktionssequenz nicht verstehen lässt, dann ist zu fragen, ob es eine andere Szene im Text

gibt, mit deren Hilfe sich diese Szene verstehen läßt. Vergegenwärtigt man sich auf der Suche nach einer vergleichbaren Szene den Verlauf des Interviews noch einmal, so wird man erneut mit einer Szene konfrontiert, die in einer ähnlichen Weise irritiert: Die Szene, in der Frau Becker sich über ihren Vater äußert, hat sich als ähnlich befremdend erwiesen: Dort ging es darum, daß Frau Becker eine kühle Distanz ihrem Vater gegenüber zum Ausdruck brachte, eine Reserve, der die Gemütsbewegung eines tiefen Seufzers widerspricht. Hier wie dort geht es darum, daß Frau Becker etwas zurückhält: Dort seufzt sie und verschweigt, was ihr Vater für eine politische Orientierung hatte. Hier schweigt sie sich über einen SS-Offizier aus, der sich von der Mehrzahl der SS-Offiziere unterscheidet, die, wie sie seufzend hinzufügt, das taten, was sie nicht auszusprechen wagt. Das Schweigen über den Verwandten/Bekannten steht in einem komplementären Verhältnis zum Schweigen über den Vater. Über die politischen Orientierungen des sudetendeutschen Verwandten/Bekannten kann Frau Becker erzählen, weil sie dessen Anonymität sicherstellt. Beim Sprechen über den Vater verhält es sich dagegen umgekehrt. Eben weil sie von ihrem Vater spricht, schweigt sie über dessen politische Orientierungen. Man könnte vermuten, daß es sich um ein und dieselbe Person handelt. Doch das bleibt aufgrund der Datenlage ungewiss. Festhalten kann man jedoch, daß es in beiden Szenen um ein Schweigen über eine Vergangenheit geht, mit der Frau Becker sich im Interview nicht auseinandersetzen will.

Auf der Suche nach einer weiteren Szene, im Rückgriff auf die sich der Bedeutungsgehalt beider Szenen klären läßt, stößt man auf die folgende Interaktionssequenz: Frau Becker berichtet nämlich, ihren Urlaub zweimal in Mähren verbracht zu haben. Sie habe auf der Reise dorthin schon „mit dem Kopf“ gewußt, „was das Dritte Reich plante, äh, gegenüber den Tschechen“ (ebd., S. 14). Darüber, welche Wünsche sie dazu bewegt haben mögen, im Sudetenland ihren Urlaub zu verbringen, schweigt Frau Becker. Was beide Reisen für sie bedeuten, läßt sich jedoch erahnen, wenn man sich vergegenwärtigt, welchen biographischen Stellenwert die verschiedenen Wohnorte haben, in denen sie gelebt hat: Während sich mit B. die eigene Schulzeit, die Berufsarbeit als Lehrerin und das Zusammenleben mit der Mutter verbindet, ist mit A. die Erinnerung an die Trennung vom Vater verknüpft. Es fällt auf, daß Frau Becker mit dieser Erinnerung den Hinweis darauf verknüpft, daß A. „eine Ruinenstadt“ war (ebd., S. 9). Irritierend ist diese Ergänzung, weil nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches die meisten deutschen Städte in Trümmern lagen. Wenn Frau Becker aber betont, daß A. eine Ruinenstadt war, dann stellt sich die Frage, welche persönliche Bedeutung sie dieser Stadt beimißt. Die Lösung dieses Rätsels erschließt sich vor dem Hintergrund ihrer damaligen Lebenserfahrung: Die Bilder von der Ruinenstadt A. haben sich vermutlich deshalb tief ins Gedächtnis von Frau Becker eingegraben, weil sie für das kleine Mädchen zum Symbol dafür wurden, daß in dieser Stadt die Ehe der Eltern ruiniert wurde. Dann wird auch fassbar, weshalb sie zweimal ihren Urlaub in Mähren verbracht hat. Mit diesen Reisen hat sich Frau Becker aller Voraussicht nach den Wunsch erfüllt, die Heimat ihrer Kindheit wieder zu sehen, in der sie noch an die Intaktheit der Familie und an das Zusammenleben von Mutter und Vater glauben konnte.

Hat sie aber mit diesen Reisen der Sehnsucht nachgegeben, die verlorene Heimat wieder zu sehen, dann wird auch der szenische Bedeutungsgehalt der Interaktionssequenz zugänglich, in der sie davon erzählt, den Vater „praktisch nie erlebt“ zu haben, eine Distanzierung, der ein tiefer Seufzer und ein Schweigen folgen. Der gemeinsame Nenner der Szene mit dem Vater und der durch die Reisen nach Mähren bestimmten Szenerie besteht darin, daß in beiden szenischen Kontexten etwas verloren gegangen ist: Wie die Reisen nach Mähren von der verlorenen Heimat erzählen, die sie wiederzusehen wünscht, so verbirgt sich hinter dem tiefen Seufzer und dem Schweigen die uneingestandene Sehnsucht nach dem Vater, dessen Verlust sie zu verleugnen versucht. Beide Szenen fügen sich mit einer dritten Szene, die durch die Ruinenstadt A. bestimmt wird, zu einer szenischen Konfiguration zusammen, die eine schlüssige Interpretation des szenischen Gefüges des Interviews erlaubt. Denn diese dritte Szene erzählt ja davon, was Frau Becker hinter einer kühlen Distanz zu verbergen versucht – wie schmerzlich sie einst die Scheidung der Eltern getroffen hat.

Wie spärlich das biographische Interview daher auch ist, die in eine Reihe von Argumentationen eingebetteten narrativen Bruchstücke erlauben wichtige Rückschlüsse auf das Denken und Empfinden von Frau Becker, wenn man dem Spiel der Assoziationen und irritierenden Szenen so lange folgt, bis sie sich zu einer szenischen Konstellation zusammenschließen. Hat man diese szenische Konfiguration rekonstruiert, die jeder Szene einen ganz bestimmten Platz im Gewebe der Erzählbruchstücke zuweist, dann läßt sich auch begreifen, wie sich die szenische Struktur des Interviews in der Spannung zwischen einem manifesten und einem latenten Sinn entfaltet: Manifest ist, daß Frau Becker für ihre Mutter Partei ergreift, deren zweiten Ehemann sie aus Liebe zur Mutter in Kauf genommen hat, auch wenn sie an ihm Einiges auszusetzen hat. Manifest ist auch, daß sie sich im Zuge einer engen Mutterbindung vom Vater distanziert, dessen politische Orientierungen sie nicht akzeptieren kann. Ihr Schweigen über den Verwandten/Bekannten, der für den Anschluß des Sudetenlands ans Deutsche Reich plädierte, und das Vermeiden einer Auseinandersetzung mit den politischen Orientierungen des Vaters offenbaren, was Frau Becker sich nicht einzugestehen wagt. Es geht um die unerfüllte Sehnsucht nach dem Vater, die sie auf eine latente Bedeutungsebene ihrer Erzählung verbannt. Was sie aber nicht durch Trauerarbeit zu bewältigen imstande war, hat auf einer latenten Bedeutungsebene eine nachhaltige Wirkung entfaltet: Wenn Frau Becker meint, die Sudetendeutschen und auch einige SS-Männer seien Opfer gewesen, dann reproduziert sie die Auffassungen eines Verwandten/Bekannten, ohne sie zu dem historischen Wissen über das Dritte Reich in Beziehung zu setzen, das sie sich doch als Lehrerin angeeignet hat. An eben jenen politischen Orientierungen, von denen sie sich auf der manifesten Bedeutungsebene ganz entschieden distanziert, hält sie zugleich über die Teilhabe an einem SS-Jargon und über das Mitleid mit einem SS-Offizier (der tat, was er eigentlich nicht wollte) fest, weil sie auf einer unbewussten Erlebnisebene an der unerfüllten Liebe zum Vaters festhält und sich mit ihm identifiziert, ohne es zu wissen.

Damit wird deutlich, wie die Identitätsbildung von Frau Becker beschaffen ist: Auf der einen Seite ist sie eine tatkräftige Lehrerin, die Freude an ihrem Beruf hat:

„Mir macht das Unterrichten Spaß, mir macht die Arbeit mit Menschen Spaß [...]. Und das ist, ähm, mein geworden bin ich, weil meine Mutter hat mir, hat das gemacht; ich hab sie, ähm, das hat mich beeindruckt. Ich fand die Rolle sehr interessant, das Lehren macht mir Spaß [...]“ (ebd., S. 17).

Der Hinweis auf die Mutter offenbart die Überzeugung von Frau Becker, daß sie ihren beruflichen Erfolg, ja, auch ihre Freude an ihrer Lehrtätigkeit in erheblichem Maße dem Vorbild der Mutter verdankt, von der sie viel gelernt hat. Ihre pädagogische Praxis beruht also auf einer bewußten Identifizierung mit der Mutter. Ihrem bewußten Selbstverständnis entzieht sich freilich, daß sie sich auf einer latenten Bedeutungsebene auch mit dem geliebten Vater identifiziert und daher Mitgefühl mit jenen Tätern hat, die ihres Erachtens auch Opfer waren. Die Folge dieser Identitätsproblematik, derentsprechend sie sich selbstbewußt zur Mutter bekennt, sich jedoch die unerfüllte Liebe zum Vater nicht eingesteht, dessen politische Orientierungen sie ablehnt, ist eine ambivalente Haltung gegenüber dem Nationalsozialismus: Im Einklang mit ihrem politisch-aufgeklärten Selbstverständnis schämt Frau Becker sich als Deutsche, wenn sie den Nationalstolz von rechten Jugendlichen oder erwachsenen Männern betrachtet, die in ihren Schrebergärten die deutsche Fahne hissen. Im Einklang mit der geheimen Liebe zum Vater, für dessen politische Einstellungen sie über einen namentlich nicht erwähnten Verwandten/Bekannten empfänglich ist, wünscht sie sich hingegen ein das eigene Selbstgefühl hebendes Nationalbewußtsein, einen Patriotismus, der sich durch die demokratische Tradition der Bundesrepublik rechtfertigen lasse.

5. Schlußfolgerungen aus der Fallrekonstruktion

Die von Frau Becker als Hausaufgabe gestellte Textlektüre knüpft auf eine sinnvolle Weise an die Unterrichtseinheit über den Nationalsozialismus an und enthält eindrucksvolle Szenen, welche zahlreiche Gedankenanstöße für eine Diskussion geben. Die Frage, weshalb die Lehrerin den SchülerInnen nicht die Möglichkeit anbietet, sich mit dem interessanten Unterrichtsmaterial eigenständig auseinanderzusetzen, sondern ganz im Gegenteil ein Sich-Einlassen der Jugendlichen auf den Text verhindert, indem sie das Gespräch durch eine fragend-entwickelnde Verfahrensweise steuert, läßt sich auf der Grundlage der Einsichten, die durch das narrative Interview gewonnen worden sind, folgendermaßen beantworten:

1. Die biographische Rekonstruktion zeigt, daß die Lehrerin ein zwiespältiges Verhältnis zum Nationalsozialismus hat, das sich auf ambivalente Gefühle den Eltern gegenüber zurückführen läßt: Einerseits übernimmt sie aufgrund der Identifikation mit Mutter und Stiefvater eine aufgeklärte Position gegenüber dem Nationalsozialismus ein, der entsprechend sie sich von den „na ja“ Einstellungen des Vaters distanziert. Ihr Eintreten für Patriotismus und einen neuen Nationalismus geht dagegen auf eine uneingestandene Identifikation mit

dem Vater zurück, mit dem sie durch eine geheime Sehnsucht verbunden ist. Über die Beziehung zum Vater und zu einem nicht näher bezeichneten Verwandten/Bekannten ist Frau Becker mit der Kriegsgeneration identifiziert, deren Mentalität sich in ihren sudetendeutschen Auffassungen und in ihren patriotischen Gefühlen reproduziert. Die Folge ist eine ambivalente Einstellung gegenüber dem National(sozial)ismus, aufgrund derer sie sich in der Schulstunde mit dem Thema zwar auf einer kognitiven Ebene intensiv auseinandersetzt, es jedoch emotional auf Distanz hält. Ihren Bemühungen, die Auseinandersetzung mit den Greueln der Nazis affektiv unter Kontrolle zu halten, kommt ihr fragend-entwickelnder Unterrichtsstil entgegen, der zur Folge hat, daß die Jugendlichen sich nicht emotional auf das Thema einlassen, sondern die von ihr aufgeworfenen Fragen nur kognitiv beantworten.

2. Die Schulstunde wird für die Lehrerin dadurch kompliziert, daß die Schullektüre die kollektive Abwehr der nationalsozialistischen Vergangenheit durch die Deutschen thematisiert. Frau Becker legt den SchülerInnen ja Textauszüge vor, die zeigen, daß sich nach 1945 viele Deutsche weigerten, sich mit den in den Todeslagern verübten Greueln auseinanderzusetzen. Mit dem Problem, daß die Deutschen nach der Kriegsniederlage nichts von den Verbrechen an Millionen unschuldiger Menschen wissen wollten, greift die Lehrerin jedoch ungewollt ein Problem der eigenen Biographie auf. Das wird im narrativen Interview auch dadurch deutlich, daß sie nicht über persönliche Motive sprechen will. Die szenische Interpretation hat gezeigt, daß ihr das aufgrund der ungelösten Bindung an den Vater nicht möglich ist. So gerät die Lehrerin in der Schulstunde aufgrund eines inneren Konfliktes in eine Fallensituation: Sie fordert die Jugendlichen zu einer kritischen Auseinandersetzung damit auf, daß die Deutschen nach 1945 schwiegen, obgleich sie selbst über ihr Verhältnis zum Vater schweigt, dessen politische Orientierungen sie ablehnt. Wenn es der Lehrerin in der Unterrichtsstunde gelingt, daß sich die SchülerInnen von dem Thema nicht emotional berühren lassen, sondern es kognitiv bearbeiten, dann stellt sie damit auch die eigene Abwehr eines unbewältigten biographischen Konfliktes sicher.

3. Das narrative Interview erzählt auch davon, daß die Lehrerin unter dem Einfluß ihrer Mutter zu einem braven Schulmädchen wurde, das nicht in der Gruppe der Gleichaltrigen auf der Straße „herumlungerte“ und sich die Ohren mit Rockmusik zudröhnte. Vielmehr hat sie stets still in ihrem Zimmer die Bücher gelesen, welche die Eltern ihr empfohlen haben. Die pädagogische Praxis, welche die Lehrereltern auf diese Weise mit ihrer Tochter eingeübt haben, wiederholt sie unbewusst als Lehrerin im Umgang mit den Jugendlichen: Wie sie als Heranwachsende durch die „Geschenkempfehlungen“ der Mutter gegängelt wurde, so gängelt sie ihre SchülerInnen, indem sie ihnen eine Vielzahl von Arbeitsvorschlägen und Regieanweisungen auf den Weg gibt, auf daß sie genau die in pädagogischer Absicht gestellten Fragen beantworten.

4. Das ambivalente Verhältnis, das Frau Becker aufgrund unbewältigter biographischer Erfahrungen der nationalsozialistischen Vergangenheit gegenüber entwickelt hat, schlägt sich auch in ihrem Interagieren mit den StudentInnen nieder. Dem bereitwilligen Eingehen auf die Vorstellungen der StudentInnen, die an einer Schulstunde über die NS-Zeit teilnehmen, den Unterricht aufneh-

men und die Lehrerin interviewen wollen, widerspricht die Entschiedenheit, mit der sie den von ihnen geplanten zeitlichen und räumlichen Rahmen für das Interview umwirft und dagegen ihre eigenen Vorstellungen durchsetzt. Zweifellos haben die StudentInnen ihre Vorstellungen nicht deutlich genug zum Ausdruck gebracht (so daß ein „Missverständnis“ entstehen konnte). Jedoch ist es unübersehbar, daß die Lehrerin nicht dazu bereit war einzulenken, als sich das „Missverständnis“ herausstellte. Was hat die Lehrerin aber auf diese Weise erreicht? Indem die Lehrerin den von den StudentInnen arrangierten Rahmen des Interviews umstürzte, übernahm sie die Regie über die Datenerhebung. Wenn die Studentin und der Student sich hilflos und ohnmächtig fühlten, weil das Interview, das zum falschen Zeitpunkt und am falschen Ort stattfand, ihrer Kontrolle entglitt, dann ließ die Lehrerin sie fühlen, wovor sie selbst Angst hatte: Daß sie selbst von Gefühlen der Hilflosigkeit und Ohnmacht überflutet worden wäre, wenn sie sich an den Rahmen des Interviews gehalten und sich affektiv darauf eingelassen hätte. Indem sie Zeit und Ort ihren Vorstellungen entsprechend veränderte, schuf sie für das Interview einen Rahmen, in dem sie die Rolle einer Lehrerin beibehalten konnte, welche die Studentin und den Studenten durch das affektdistanzierte Dozieren über Unterricht und Stoff belehrte.

Die psychoanalytische Fallrekonstruktion zeigt exemplarisch, wie eine Schulstunde über die Shoah mißlingt, weil durch das Zerreden des Themas ein emotionales Sich-Einlassen verhindert wird. Der fragend-entwickelnde Unterrichtsstil von Frau Becker kommt der Abwehr unbewältigter biographischer Erfahrungen entgegen, die bis in die frühe Kindheit zurückreichen: Der mit der Scheidung der Eltern in A. verbundene unglückliche Ausgang des ödipalen Konfliktes⁵, an dessen Ende die Mutter idealisiert und der Vater entwertet wurde, wurde auch nicht im Zuge der Adoleszenzkrise korrigiert. Statt zu einer Ablösung vom Elternhaus kam es zu einer Verfestigung der engen Bindung an die Mutter, die auch im weiteren Verlauf des Lebens als Autorität idealisiert wurde. Als der Preis der Autonomie, welche die Lehrerin aufgrund der Identifizierung mit der tatkräftigen Mutter erwarb, die selbst als Lehrerin erfolgreich war, stellt sich eine Affektdistanz und eine mangelnde Empathie her, aufgrund derer Frau Becker weder die Perspektive der Schüler einzunehmen noch sich emotional auf das Thema einzulassen vermag. Zudem wiederholt sich der kontrollierend-manipulative Umgang der idealisierten Mutter mit der Tochter sowohl im Interagieren von Frau Becker mit den SchülerInnen als auch in der Interaktion mit den StudentInnen, denen sie ein Interview zu ihren Bedingungen aufzwingt.

Zweifellos lassen sich aus der vorliegenden Fallrekonstruktion keine Rückschlüsse darauf ziehen, wie verbreitet die untersuchten Phänomene sind. Aufgrund der im Rahmen dieses Forschungsprojektes untersuchten Schulstunden, einer weiteren Fallrekonstruktion (vgl. König 1998 b) und den von Tino Loukas (1998) analysierten Schulstunden zeigt sich allerdings, daß Schulstunden über die nationalsozialistische Verfolgung und Vernichtung der europäischen Juden nicht nur gelingen, sondern des öfteren scheitern. Die psychoanalytische Rekonstruktion von Schulstunden zur Shoah zeigt unter anderem, daß gerade Lehrkräfte der 68er Generation aufgrund ihrer Erfahrungen mit den der Kriegsgeneration zuzurechnenden Eltern besonders daran interessiert sind, über die na-

tionalsozialistische Schreckensherrschaft und die Judenvernichtung aufzuklären. Wenn es den Lehrern aber nicht gelingt, das, was sie sich in Auseinandersetzung mit dem historischen Wissen über Auschwitz intellektuell angeeignet haben, auch emotional auf der Basis eigener biographischer Erfahrungen – und damit auch in Auseinandersetzung mit ihren Eltern – zu verarbeiten, dann ist die Gefahr sehr groß, daß der Unterricht misslingt.

Wenn aber die vorliegende Fallrekonstruktion illustriert, wie der Unterricht einer Lehrerin über die nationalsozialistische Verfolgung und Vernichtung der europäischen Juden scheitert, weil sie in der Schulstunde unbewältigte biographische Konflikte ausagiert, dann ist zu fragen, wie Lehrkräfte, die Ähnliches erleben, mit diesem Problem professionell umgehen können. Die Antwort darauf lautet, daß sich solche Handlungsprobleme in einer psychoanalytischen Supervision bearbeiten lassen, welche die kognitiven und affektiven Konflikte von Lehrern im Umgang mit dem Thema und mit den Schülern zu bearbeiten vermag. Einen solchen Weg einzuschlagen, in der Berufspraxis auftretende kognitive und affektive Konflikte durch Supervision zu bearbeiten, ist Lehrern allerdings in hohem Maße fremd. Ein Grund dafür, weshalb Lehrer im Unterschied zu Sozialarbeitern oder Psychotherapeuten nur selten Supervision in Anspruch nehmen, hängt zweifellos auch mit dem professionellen Selbstverständnis von Lehrern zusammen. Das spiegelt sich auch darin, wie Frau Becker ihre pädagogische Praxis theoretisch einschätzt. Sie vertritt nämlich die Auffassung, dass der Lehrberuf durch zwei Aufgaben geprägt wird:

(1) Wenn sie davon spricht, daß es darum geht, „jungen Menschen zu helfen, diese Welt besser zu verstehen“, und wenn sie hinzufügt, daß sie „wissen“ müssen, „was los ist und was passiert“, damit sie die „Hintergründe“ von politischen und historischen Sinnzusammenhängen verstehen (TI 2, S. 18), dann hebt Frau Becker darauf ab, daß dem Lehrberuf die Aufgabe der Wissensvermittlung zufällt.

(2) Wenn sie davon redet, daß es um die Entwicklung „sozialer“ und „demokratischer“ Fähigkeiten geht, ja, daß sie erkennen müssen, daß die nationalsozialistischen Greueltaten „eine Verletzung sämtlicher Menschenrechte“ und moralischer „Grundprinzipien“ bedeuten (ebd., S. 18), dann geht es Frau Becker darum, daß der Lehrberuf auch die Aufgabe der moralischen Erziehung der Jugendlichen übernimmt.

Auf diese Weise benennt Frau Becker zwei Aufgaben des Lehrberufs, denen in der universitären Ausbildung traditionellerweise Rechnung getragen wird. Sie übersieht jedoch eine dritte Aufgabe des Lehrberufs, die in der Lehrerbildung so vernachlässigt wird, wie es schon Oevermann (1996) beschrieben hat. Es handelt sich dabei um die Entwicklung einer pädagogischen Kompetenz, an der es auch Frau Becker mangelt:

(3) Es sollte zur Lehrerbildung nämlich auch die Entwicklung einer sozialen und hermeneutischen Kompetenz gehören, im Umgang mit den Schülern auftretende Konflikte professionell zu bearbeiten und den Unterrichtsstoff mündlich über die Beiträge der Schüler zu entwickeln. Was Lehrern an sozialer und hermeneutischer Kompetenz fehlt, fällt bei einem derart schwierigen Thema wie dem nationalsozialistischen Völkermord eben deshalb so schwer ins Gewicht, weil dabei mit Scham und Angst belastete Fragen der Schuld und Ver-

antwortung von Eltern und Großeltern aufgeworfenen werden. Die von den Mitscherlichs (1967) vor mehr als drei Jahrzehnten beschriebene Unfähigkeit vieler Deutscher, um die Opfer der Shoah zu trauern, reproduziert sich etwa in der vorliegenden Schulstunde dadurch, dass durch ein kognitives Abhandeln die kollektive Abwehr des Ungeheuerlichen aufrechterhalten und verfestigt wird. Was derart eingeübt wird, dass Schüler über den Nationalsozialismus nur „labern“, lässt sich nur dann verhindern, wenn Lehrer aufgrund einer entsprechenden sozialen und hermeneutischen Kompetenz über das Geschick verfügen, Schüler dazu zu bewegen, sich emotional auf das Monströse von Auschwitz einzulassen, bevor sie sich darüber ein Urteil bilden. Lehrer sind dieser pädagogischen Aufgabe freilich nur gewachsen, wenn sie die mit dem Thema zusammenhängenden blinden Flecken der eigenen Biographie reflektieren können. Die von Frau Becker im Interview theoretisch erkannte Aufgabe, dass die Deutschen sich aus dem „Wiederholungszwang“ befreien müßten, der sich in der Geschichte fortzusetzen droht, lässt sich praktisch nur dann einlösen, wenn sich auch unter Lehrern ein Bewusstsein dafür entwickelt, daß das emotionale Sich-Einlassen auf das Unfassbare von Auschwitz eine schmerzliche, aber unabdingbare Voraussetzung dafür ist, um zu verstehen, was es bedeutet, daß unsere Vorfahren unter Hitlers Herrschaft als Täter, Mitläufer und Zeugen die europäischen Juden verfolgt und vernichtet haben.

Anmerkungen

- 1 Der vorliegende Text stellt die erweiterte Fassung eines Vortrags dar, den ich am 11. 2. 2000 auf der gemeinsamen Tagung der AG Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung der DGfE und der Sektion Biographieforschung der DGS „Lebenswelt Universität/Methodologische Fragen der Biographieforschung“ an der M. Luther-Universität Halle-Wittenberg gehalten habe.
- 2 Auf den Begriff des Holocaust, wie ihn vor allem amerikanische Forscher wie Lipstadt (1994) oder auch Abram, Heyl (1996) verwenden, wird in diesem Beitrag verzichtet, weil dieser Begriff auf einen euphemistischen Umgang mit der Judenvernichtung hinausläuft. Wenn man den Völkermord an den europäischen Juden mit dem englischen Wort Holocaust bezeichnet, das auch „Brandopfer“ bedeutet, dann rückt man die sinnlos-barbarischen Verbrechen der Judenvernichtung unbeabsichtigt in die Nähe eines gleichsam religiösen Rituals – als ob es um ein grausames Menschenopfer ginge, das einem Gott dargebracht würde. Übersehen wird allzu leicht, daß die dem Begriff des Holocaust inhärente Metaphorik ungewollt der von den Nationalsozialisten propagierten Weltanschauung entgegenkommt. Denn wie es eine Rede auf dem Nürnberger Parteitag von 1934 illustriert, nahm Hitler in seinen Massenkundgebungen ausdrücklich darauf Bezug, daß er seine Befehlsgewalt nicht einem „irdischen Vorgesetzten“, sondern dem „Gott“ verdanke, „der unser Volk geschaffen hat“ (zitiert nach König 1998 a, S. 55). Die Rede von einem Holocaust erscheint daher auch deshalb problematisch, weil sie dem Geist der nationalsozialistischen Masseninszenierungen entspricht, im Rahmen derer Hitler sich mit dem „Charisma eines religiösen Führers“ ausstattete, „der im Namen des Allmächtigen spricht“ (ebd.). Es erscheint daher sinnvoller, in Anschluß an Claude Lanzmanns (1985) Film, in dem er Opfer und Täter der Judenvernichtung aufsuchte und befragte, von „Shoah“ zu sprechen, ein hebräisches Wort, mit dem eine „Katastrophe“ oder ein „großes Unheil“ gemeint ist.

- 3 Das von der zweiten Arbeitsgruppe des Projektes erhobene Datenmaterial besteht aus drei Teilen – dem Transkript der Schulstunde (TS 2), dem Transkript der Gruppendiskussion mit den Schülern (TG 2) und dem Transkript des narrativen Interviews mit der Lehrerin (TI 2).
- 4 Die Namen von Personen und Städten sind anonymisiert.
- 5 Der gegen die vorliegende Interpretation erhobene Einwand, ob denn das Datenmaterial für die Annahme einer ödipalen Konstellation ausreiche, lässt sich durch folgende Überlegungen entkräften: Die Szene, die dadurch bestimmt wird, daß Frau Becker allein A. als durch den Krieg zerstörte Ruinenstadt erinnert, erlaubt im Zusammenhang mit den anderen Szenen die Deutung, daß sich die Trümmerlandschaft dieser Stadt in das Gedächtnis der Tochter eingegraben hat, weil an diesem Ort die äußere Wirklichkeit zum Spiegelbild für das innere Ruinenfeld wurde, das durch die Scheidung der Eltern ausgelöst wurde. Diese lebensgeschichtliche Erfahrung war deshalb so einschneidend, weil die Lehrerin damals fünf Jahre alt war. Der mit der Scheidung verbundene Verlust des Vaters störte die Entwicklung der ödipalen Wünsche, die sich in diesem Alter der Generationsfolge und der Geschlechtszugehörigkeit entsprechend (welche die beiden basalen Bezugsachsen der Kernfamilie bilden) differenzieren (vgl. Parsons 1964, S. 73-98).

Literatur

- Abram, I./Heyl, M.: *Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule*. Reinbek bei Hamburg 1996.
- Adorno, T. W.: Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, T.W.: *Stichworte*. Frankfurt a. M. 1970, S. 85-101. 1967
- Combe, A./Helsper W.: *Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie*. Weinheim 1994.
- Erikson, E. H.: *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. München (1968) 1988.
- Freud, S.: Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung. *Studienausgabe, Erg. Bd.*, Frankfurt a. M. (1912) 1975, S. 169-180.
- Heyl, M.: ‚Erziehung nach Auschwitz‘ und ‚Holocaust Education‘ – Überlegungen, Konzepte und Vorschläge. In: Abram, Heyl, Hg., *Thema Holocaust*, Reinbek bei Hamburg 1996, S. 61-164.
- König, H. D.: Die Methode der tiefenhermeneutischen Kultursoziologie. In: T. Jung, S. Müller-Doohm, Hg., *‚Wirklichkeit‘ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt a. M. 1993, S. 190-222.
- König, H. D.: Methodologie und Methode der tiefenhermeneutischen Kultursoziologie in der Perspektive von Adornos Verständnis kritischer Sozialforschung. In: H. D. König, Hg., *Neue Versuche, Becketts Endspiel zu verstehen. Sozialwissenschaftliches Interpretieren nach Adorno*. Frankfurt a. M. 1996, S. 314-386.
- König, H. D.: Tiefenhermeneutik als Methode kultursoziologischer Forschung. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*. Opladen 1997, S. 213-241.
- König, H. D.: Hitler als charismatischer Massenführer. Tiefenhermeneutische Fallrekonstruktion zweier Sequenzen aus dem Film „Triumph des Willens“ und ihre sozialisationstheoretische Bedeutung. In: König H.D. (Hrsg.): *Sozialpsychologie des Rechtsextremismus*, Frankfurt a. M., 1998a, S. 41-82.
- König, H. D.: Pädagogisches Moralisieren nach Auschwitz. Tiefenhermeneutische Rekonstruktion der in einer Sozialkundestunde mit einer Zeitzeugin zutage tretenden Pro-

- fessionalisierungsdefizite. In: P. Henkenborg, H.-W. Kuhn, Hg., *Der alltägliche Politikunterricht. Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule*. Opladen 1998b, S. 135-149.
- König, H. D.: Tiefenhermeneutik. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Steinke I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg 2000, S. 556-569.
- König, H. D.: Tiefenhermeneutik als Methode psychoanalytischer Kulturforschung. In: Appelsmeyer, H./Billmann-Mahecha, E. (Hrsg.): *Kulturwissenschaft. Felder einer prozessorientierten wissenschaftlichen Praxis*. Opladen 2001, S. 168-194.
- Köring, B.: *Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik*. Weinheim 1989.
- Lanzmann, C.: *Shoah*, Düsseldorf 1986.
- Lipstadt, D.: *Betrifft: Leugnen des Holocaust*. Darmstadt 1994.
- Loukas, K.: *Tiefenhermeneutische Interpretation von Unterrichtsstunden zum Thema Nationalsozialismus. Diplomarbeit*. Frankfurt a. M. 1998.
- Lorenzer, A.: *Sprachzerstörung und Rekonstruktion*. Frankfurt a. M. 1970.
- Lorenzer, A.: *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie*. Frankfurt a. M. 1972.
- Lorenzer, A.: *Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Ein historisch-materialistischer Entwurf*. Frankfurt a. M. 1974.
- Lorenzer, A.: Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: König, H. D./Lorenzer, A. et. al. (Hrsg.): *Kultur-Analysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur*, Frankfurt a. M. 1986, S. 11-98.
- Mead, G. H.: *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M. (1934)1973.
- Mitscherlich, A./Mitscherlich M.: *Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens*. München 1967.
- Oevermann, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt a. M. 1996, S. 70-182.
- Parsons, T.: *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt a. M. (1964)1981.
- Strauss, A.: *Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität*. Frankfurt a. M. (1959) 1968.

